

CORSO PREPARAZIONE CONCORSO IDR

MATERIALI LEZIONE
Prof. Paolo CALIDONI

SOMMARIO

1. definizione della didattica
2. lazione dell'apprendimento-insegnamento
3. progettazione
4. ambienti e metodologie dell'insegnamento-apprendimento
5. valutazione
6. qualità



Estratti dal volume NIGRIS-CALIDONI, *Didattica generale - Ambienti di apprendimento*, Guerini Scientifica, Milano 2004

SOMMARIO:

1. definizione della didattica
2. teorie dell'apprendimento-insegnamento
3. progett-azione
4. ambienti e metodologie dell'insegnamento-apprendimento
5. valutazione
6. qualità



1. definizione della didattica

In breve:

- oggi la *didattica* (come azione e come ricerca) è di grande attualità perché, contemporaneamente,
- nella società della conoscenza si assiste ad un incremento esponenziale delle forme strutturate d'insegnamento-apprendimento in tutte le età del corso della vita
- la trasformazione delle tecnologie di elaborazione, conservazione e distribuzione-trasmissione culturale comporta una radicale riconfigurazione delle forme dell'insegnamento-apprendimento che impone una profonda riconsiderazione della didattica
- scopi della *didattica* come scienza dell'educazione sono:
 - la disciplinarizzazione secondaria delle pratiche d'insegnamento-apprendimento (in senso lato) ovvero la riflessione e la ricerca metodica, nel confronto tra saperi specifici (oggetto d'insegnamento-apprendimento) e scienze dell'educazione, finalizzata alla messa a fuoco esplicita di (un sistema organico, come nel caso del presente manuale, o teoria di) criteri per la comprensione-spiegazione, l'orientamento e la qualificazione della progettazione, conduzione e valutazione di percorsi formativi (curricula)
 - il disciplinamento delle pratiche e la formazione disciplinata e continua degli operatori nella prospettiva di riflessione e di ricerca sopraindicata, che a sua volta contribuisca allo sviluppo del 'sapere didattico'; ovvero la valorizzazione, la diffusione e l'implementazione presso tutti i 'mediatori' didattici (umani e/o tecnologici) di quelle caratteristiche che qualificano come esperienza umanamente formativa l'insegnamento-apprendimento e che sono spesso ancora troppo attribuite al caso, alle doti naturali non insegnabili, non razionalizzabili)
- nel dibattito e nella ricerca, nel perseguire tali scopi, si evidenzia il confronto tra alcuni principali orientamenti:
 - quello tecnico che adotta le procedure della ricerca sperimentale indirizzate alla 'ingegnerizzazione' dell'azione
 - quello riflessivo-professionale che adotta le strategie della ricerca-azione e dell'action-science ed un approccio di tipo pratico
 - quello fenomenologico e narrativo che adotta metodologie qualitative e bio-etnografiche
 - la pluralità di posizioni può essere segnale di frammentazione e conflitto o di vitalità e competizione, in un gioco che può condurre alla vittoria di qualcuno, alla sconfitta di tutti o al 'con-vincere' di tutti, ognuno per il contributo specifico che porta, se rinuncia alla pretesa dell'esclusività.

2. teorie dell'apprendimento-insegnamento

Patrizia Ghislandi

Agli ambiti di ricerca e applicazione dei tecnologi didattici fanno da sfondo alcune teorie: il comportamentismo, il cognitivismo, il costruttivismo.

Il comportamentismo

Il primo ebbe un impatto nel mondo dell'educazione solo a partire dall'inizio degli anni '60, quando ormai nelle teorie dell'apprendimento lasciava a poco a poco il posto al cognitivismo. All'insegnamento portò l'idea che i media devono essere utilizzati, oltre che per la presentazione di saperi, anche e in particolare per il rinforzo. I comportamentisti, nella maggior parte psicologi, pensavano che ci si dovesse concentrare su comportamenti osservabili e non erano interessati all'indagine su eventi che avvenivano nella mente. Credevano nelle possibilità di apprendimento tramite il rinforzo, sia negli animali che negli uomini. Come affermava Skinner:

"teaching is simply the arrangement of contingencies of reinforcement".

L'applicazione di questi concetti alla progettazione didattica portò alla creazione di curricula programmati in piccole unità, che consentissero di misurare immediatamente l'apprendimento. Si coniarono termini come risorse per l'apprendimento, approccio sistematico, istruzione individualizzata. Si svilupparono analisi tassonomiche degli obiettivi di apprendimento e il concetto di mastery learning.

Sulla scia del comportamentismo si sviluppò, soprattutto negli Stati Uniti, un'area di studio detta Instructional Design. Fino ad allora la progettazione didattica era risolta caso per caso, e ogni decisione — relativa all'analisi dei bisogni formativi, alla progettazione degli eventi didattici, allo sviluppo dei materiali, alla valutazione e alla revisione— era lasciata al singolo docente. Cercando di dare una risposta in modo più sistematico a queste esigenze si codificarono una serie di processi metodologici —l'analisi dei bisogni, l'analisi dei compiti— e si definirono modalità di validazione. Queste sperimentazioni confluirono poi, all'inizio degli anni '70, in un'area chiamata Isd-Instructional System Design, che applica modelli ingegneristici alla realizzazione di programmi per l'insegnamento. In una visione molto semplificata possiamo dire che la progettazione didattica è definita in cinque fasi: analisi, progettazione, sviluppo, implementazione, valutazione. Il ciclo può essere ripetuto, per raggiungere una più alta qualità. Ogni fase è descritta accuratamente in termini di procedure e di documenti da realizzare e il prodotto didattico che si viene configurando può essere valutato anche in corso d'opera, evitando di scoprire gli eventuali errori solo durante l'utilizzo con gli utenti finali.

L'Instructional Design è stato applicato soprattutto nella formazione con grandi numeri. Ha portato contributi al miglioramento della progettazione didattica, poiché le sperimentazioni condotte studiarono e analizzarono tutta una serie di problematiche quali la definizione e classificazione degli obiettivi, la scelta dei media, la realizzazione di prototipi, i sistemi di gestione del processo. Costruito sul paradigma comportamentista, l'Instructional Design continuerà a svilupparsi durante il cognitivismo, ma viene messo attualmente in discussione dal costruttivismo. E' in corso un ampio dibattito, la cui eco si può cogliere consultando alcuni siti internet.

Il cognitivismo

A cavallo degli anni '70, quasi in sordina, si diffonde la "rivoluzione cognitiva", che rappresenta un cambio di "paradigma", secondo quanto ipotizzava in quegli anni Kuhn all'Università di Princeton.

Gardner ci dice che la data di nascita della scienza cognitiva è da collocarsi l'11 settembre del 1956, quando al Mit-Massachusetts Institute of Technology si svolge un simposio in cui psicologi sperimentali, linguisti e studiosi dei computer – tra cui George Miller, Noam Chomsky, Allen Newell e Herbert Simon— gettano le basi per un progetto di ricerca interdisciplinare sui processi cognitivi.

La nuova teoria non si focalizza più sul processo stimolo/risposta, ma sugli eventi mentali, sulle strutture cognitive e vede l'apprendimento come una loro trasformazione. Enfatizza, come elementi fondamentali dell'apprendimento, i processi intellettuali complessi, quali il pensiero, il linguaggio e si occupa di percezione, memoria e attenzione; sottolinea il modo in cui chi apprende organizza l'esperienza e la conoscenza. L'attenzione è sul processo e sulla trasmissione di informazioni attraverso la comunicazione, la spiegazione, la ricombinazione, il contrasto, l'inferenza e il problem solving.

L'intelligenza artificiale, costruita attorno alla simulazione dei processi cognitivi per mezzo del computer, esercita una profonda influenza sugli scienziati cognitivi. Si diffonde il paradigma dello Human Information Processing (elaborazione umana delle informazioni) che, nella versione più estrema, afferma che la mente umana è un sistema di elaborazione di simboli, che prescinde dal contesto fisico, sociale, culturale nel quale opera. Il flusso delle informazioni, a partire dagli organi di senso, giunge ai meccanismi decisionali centrali della mente da cui poi, attraverso altre tappe di elaborazione, torna all'esterno dell'organismo, con l'emissione della risposta. Alla metà degli anni '70 lo psicologo sperimentale ed esperto di computer Ulric Neisser pubblica un libro, *Conoscenza e realtà*, che rigetta l'analogia tra mente e computer: infatti la prima, a differenza del secondo, è in grado di risolvere problemi anche quando le informazioni di cui dispone sono incomplete o erranee. E molti antropologi sottolineano che la chiave del pensiero umano risiede in forze storiche e culturali che sono difficili da concettualizzare in termini computazionali.

L'impatto notevole delle scienze cognitive sulla tecnologia dell'istruzione si manifesta attraverso i saggi di molti autori, fra cui Piaget, Bruner, Ausubel, Papert.

Gli anni più recenti: il costruttivismo e l'eLearning

Negli anni '80 un nuovo paradigma si va consolidando: il costruttivismo. E' un approccio epistemologico, anche se lo stesso termine è utilizzato per denominare una teoria dell'apprendimento ed una teoria dell'istruzione, quest'ultima ancora da consolidare.

Egon Guba e Yvonna Lincoln affermano che il costruttivismo è ontologicamente relativista perché nega l'esistenza di una realtà oggettiva ed afferma che la stessa è una costruzione sociale della mente; epistemologicamente soggettivista in quanto non accetta il dualismo soggetto-oggetto e sostiene che c'è una interazione fra i due; metodologicamente rigetta l'approccio sperimentale e manipolativo per sostenere quello ermeneutico/ dialogico, che trae vantaggio dal rapporto osservatore/ osservato per costruire una realtà che è informata —per la quantità e qualità dell'informazione— e sofisticata —per il potere con il quale l'informazione è compresa e usata— almeno per quanto lo può essere ad un certo momento nel tempo.

Come dicono Bednar et alii della Indiana University, l'oggettivismo —su cui si fondano il comportamentismo e in parte, nella teoria dello Human Information Processing, anche il cognitivismo— afferma che la conoscenza esiste al di fuori della mente e l'obiettivo dell'insegnamento è quello di trasferirla a chi apprende nel modo più efficiente ed efficace. Il costruttivismo, in contrapposizione, sostiene che chi apprende costruisce una personale interpretazione dell'esperienza e una propria rappresentazione del mondo. Il fatto di prendere in considerazione molteplici punti di vista consente di migliorare e affinare progressivamente la propria conoscenza. Per

questo chi impara deve avere a disposizione un ambiente ricco, vicino al reale, e deve farlo attraverso "l'apprendistato cognitivo" che usa strumenti reali per risolvere i problemi in un ambiente ampiamente collaborativo, in modo che il trasferimento alla vita di tutti i giorni della conoscenza elaborata in classe sia il più naturale possibile.

L'approccio del costruttivismo cognitivo ha le sue radici in Piaget: questa prospettiva enfatizza l'attività costruttiva di un individuo mentre cerca di dar senso al mondo. L'apprendimento avviene quando le aspettative di chi apprende non sono soddisfatte e deve risolvere la discrepanza tra ciò che ci si aspetta e ciò che si trova (il disequilibrio di Piaget o la perturbazione di Dewey). L'insegnante o gli altri studenti sono qui fonte di stimolo o creazione di perturbazione.

C'è poi il costruttivismo socioculturale che enfatizza il contesto sociale e culturale in cui è situato l'apprendimento. Questo approccio esamina l'origine sociale della conoscenza e considera l'apprendimento come un processo di acculturazione, dove è centrale lo studio dei processi socio-culturali e degli artefatti. Ha le radici nelle idee sviluppate da Vygotsky, che affermava, fra l'altro, che per capire le azioni umane, sia sul piano sociale sia sul piano individuale, occorre comprendere gli strumenti (strumenti tecnici) e i segni (strumenti semiotici) che le mediano. Lo strumento cambia la forma, la struttura e il carattere delle attività. La cultura crea gli strumenti, ma gli strumenti cambiano la cultura: il computer è un esempio di oggetto che ha operato sia come strumento che come segno.

Con il costruttivismo le Tecnologie Didattiche coniano o ridefiniscono concetti come: apprendimento attivo, apprendimento per scoperta, Problem Based Learning, scaffolding, sociale, collaborativo, situato, apprendistato cognitivo, valutazione in itinere, computer e media, apprendimento distribuito, ambienti per l'apprendimento.

3. progett-azione

L'area della ricerca e dell'azione didattica riguardante la delineazione (nonché attuazione e valutazione) dei percorsi di formazione (avvicinamento, alfabetizzazione, iniziazione, perfezionamento, maestria in uno o più domini culturali), viene usualmente definita -a livello internazionale- come oggetto dei **'curriculum studies'**, lemma che letteralmente rimanda alla pista della corsa, allo spazio da percorrere. Pur condividendo la metafora del (per)corso-curriculum i modi d'intenderlo possono essere (sono stati e sono) molto diversificati.

- a livello 'macro', la strutturazione del 'curriculum studiorum' fa riferimento all'insieme ordinato di contenuti e di esperienze proposti dagli adulti ai giovani per perseguire un certo intento formativo (ad esempio, diventare uomini, cittadini e lavoratori in un certo contesto storico-sociale).
- Nell'ultimo decennio, a livello internazionale, hanno visto la luce ed avuto grande eco diversi documenti che vanno dal **modello tecnocratico a quello umanistico**, con molte posizioni intermedie e di mediazione tra le quali quella rappresentata da **H. Gardner** che riannoda i fili delle varie stagioni della tradizione dell'educazione progressiva americana del '900 (Dewey, Bruner ecc.) e propone un percorso formativo basato su 'esperienze cruciali', alle diverse età ed in diversi campi culturali, in modo da far emergere e poi sostenere la piena realizzazione delle diverse intelligenze individuali.
- Nel nostro Paese è in corso una reimpostazione complessiva del 'curriculum studiorum' per le giovani generazioni basata sul **riconoscimento del suo carattere iniziale in una prospettiva di formazione continua**, impegnata a garantire il **conseguimento e la valutazione-certificazione delle competenze di base per l'esercizio della cittadinanza nella società della conoscenza** digitale globale nonché il **riconoscimento e la valorizzazione delle diversità individuali e comunitarie**.
- a livello 'meso' (impostazione dell'attività di una scuola o di un corso) e 'micro' (decisioni dell'insegnante nell'impostazione del suo 'corso' giorno dopo giorno) **il percorso specifico che si compie in un dato ambiente formativo può assumere configurazioni diverse che corrispondono a diverse teorie e pratiche didattiche:**
- Il modello-paradigma del **'rational curriculum planning'** che mutua (dal mondo produttivo) le procedure e le tecniche della razionalizzazione dei processi in funzione del conseguimento efficace ed efficiente di ben definiti prodotti. Gran parte della letteratura curricolare anglosassone del '900 -divulgata in Italia nell'ultimo quarto del secolo scorso- faceva riferimento a questo modello e ciò ha indotto la confusione e l'identificazione erronea -ma diffusa anche tra gli specialisti- degli studi curricolari con questo specifico approccio. Qui i percorsi formativi d'aula sono scanditi in **unità didattiche** nel corso delle quali un certo in-put viene trasformato in un out-put atteso, insomma è una specie di macchina-tecnologia d'insegnamento-apprendimento.
- Nella **'progettazione didattica'** di ambienti e itinerari di insegnamento-apprendimento costruiti come insiemi organici **di opportunità di 'incontro' con diverse forme culturali ed esperienze formative** i criteri che guidano le scelte didattiche rispondono alla domanda 'quali esperienze culturali/di apprendimento sono sensate e significative?' per attivare processi formativi orientati verso una certa idea/tipo di uomo, cittadino, lavoratore ecc.. In questa prospettiva l'insegnamento-apprendimento avviene non per trasferimento ma grazie all'attività del soggetto in apprendimento, favorita e mediata dall'insegnante, dall'ambiente, dalle relazioni sociali, nell'affrontare problemi, progetti, temi in un certo campo culturale, strutturando il **lavoro d'aula in forma laboratoriale e per progetti** in cui 'comunità di discenti e docenti costruiscono insieme la conoscenza utilizzando diverse fonti e risorse culturali' reali e virtuali, dal museo alla rete.

- la concezione del curricolo definibile come **'Post-programmazione'** sottolinea ed enfatizza il cruciale valore che nel percorso formativo hanno gli eventi imprevisti, oltre e più che quelli programma-bili/ti e/o progetta-bili/ti, e quindi sollecita una particolare attenzione a coglierli ed a farne occasioni significative d'insegnamento-apprendimento. Secondo quest'impostazione il senso e la rilevanza dei percorsi formativi sono legati, anziché alla routine di procedure razionalizzate, ad alcuni episodi/eventi chiave che fanno scattare la percezione-consapevolezza del soggetto di 'quella volta che ho imparato' (o 'mi sono sentito considerato come incapace di imparare') che entra nella biografia cognitivo-formativa e ne segna gli sviluppi e gli itinerari in modo profondo, sebbene non sempre consapevole. Con l'affermazione dell'impercorribilità di una via razionalista, l'enfasi viene posta **sull'atto didattico** e sul rapporto interpersonale che vi si attua.

Le tipologie di approccio alla delineazione, conduzione e valutazione del curricolo-percorso formativo specifico che si compie in un dato ambiente formativo che sono state ora presentate (programmazione, progettazione, post-programmazione) possono essere viste e poste in conflitto ed in alternativa tra di loro o essere considerate complementari e reciprocamente riequilibranti per affrontare la complessità e multiplanarità dell'azione didattica e dell'esperienza formativa. In altri termini, ad esempio, il curricolo che una scuola offre (rende possibile percorrere) è anzitutto l'insieme articolato di attività formative progettato dagli adulti, la cui realizzazione comporta anche la precisa programmazione di procedure mirate per l'insegnamento-apprendimento di conoscenze e competenze specifiche, nonché l'attenzione, l'osservazione e l'ascolto dei segnali che i soggetti mandano sulla significatività per loro di quanto si sta facendo e l'apertura a sviluppi, riorientamenti e aperture impreviste dell'itinerario formativo. Si tratta di garantire tra queste dimensioni un rapporto che garantisca la priorità del 'mondo della vita' sulle legittime istanze del 'sistema' che comportano programmazione, misurazione, rendicontazione confrontabile; perché per i soggetti coinvolti nell'insegnamento-apprendimento i risultati sono il frutto di processi coinvolgenti e significativi mentre l'ossessione del risultato (come quella del voto) può anche condurre a perdere anche quello, oltre che il valore -e il piacere- del percorso-viaggio che si compie ogni giorno nelle molte aule, non solo scolastiche, di cui è oggi punteggiato il corso della vita di ciascuno.

Comunque, a tutti i livelli, i punti chiave della progettazione didattica sono ben individuati nella **mappa di Kerr** che prende in considerazione quattro regioni:

1. Regione "Obiettivi" - prende in considerazione le fonti del curricolo, ovvero tutte le teorie scientifiche dell'insegnamento-apprendimento, scuole particolari e psicologiche così come tutti i paradigmi epistemologici senza tralasciare tutti gli aspetti fondamentali per la crescita degli alunni che possono essere considerati anche volta per volta dallo stesso insegnante come gli aspetti cognitivi, affettivi, espressivi, sociali, psicomotori emotivi...
2. Regione "Conoscenza" - fa riferimento ai contenuti, intesi come le esperienze dirette e indirette che l'allievo ha avuto, per poter costruire ed organizzare al meglio il curricolo di insegnamento;
3. Regione "Organizzazione della Scuola" - comprende l'orario scolastico, gli spazi a disposizione degli insegnanti e degli alunni, le strutture, i raggruppamenti, lo staff, i metodi di insegnamento e di organizzazione;
4. Regione "Valutazione" - "comprende il riferimento agli strumenti della verifica didattica, dalla loro ampiezza alla loro distribuzione nel tempo, alla loro tipologia, agli strumenti per la verifica organizzativa, al termine e lungo tutto l'itinerario decisionale, comprendendovi anche la comunicazione e la partecipazione circa le decisioni e la loro esecuzione; la valutazione vera e propria che riguarda il controllo dei risultati in ordine agli obiettivi previsti ed alla riformulazione conseguente di tutto il processo curricolare."

5. ambienti e metodologie dell'insegnamento-apprendimento

L'organizzazione degli spazi e dei tempi, la strumentazione, i raggruppamenti degli alunni, l'organigramma e la dislocazione dei poteri, le modalità della comunicazione interna nella classe e nella scuola corrispondono a scelte educative precise, spesso implicite e più di una volta non del tutto coerenti con quelle esplicitate. A parità di vincoli e risorse si possono realizzare organizzazioni formative differenti in rapporto ai criteri di riferimento ed alle scelte che si operano. L'organizzazione influenza la definizione del 'mestiere dell'alunno' e di quello dell'insegnante, cioè il sistema di valori e di regole di comportamento, la 'cultura' della scuola e della classe: il cosiddetto curriculum nascosto nel costume didattico. E' ciò che fa il 'clima', che comunica messaggi soprasedimentali che lasciano il segno nei vissuti personali, di cui -come abbiamo visto- si fanno spesso interpreti la letteratura, il teatro, il cinema sulla scuola.

L'orario di attività e l'articolazione dell'attività didattica d'aula sono, oltre alla strutturazione dell'ambiente, i principali fattori che influenzano/condizionano il processo d'insegnamento-apprendimento nel suo svolgersi quotidiano. La distribuzione settimanale dell'attività e l'articolazione dell'attività dei docenti determinano le condizioni del lavoro didattico: tempi di insegnamento strutturato, momenti di 'cura', presenza dei docenti e conseguente possibilità di diversi raggruppamenti degli alunni; insomma, qualificano il clima educativo.

Certo non sono le sole condizioni materiali a fare la qualità della scuola, ma queste sono indicative -anche nella modestia dei mezzi- del valore che a quest'esperienza formativa è attribuito dagli operatori e dagli utenti.

L'organizzazione didattica dell'ambiente di apprendimento è lo strumento per svolgere il compito/progetto formativo, non fine a sé stessa. Un orario scolastico calibrato secondo il progetto formativo, insegnanti competenti che cooperano alla definizione, attuazione e valutazione di un progetto di lavoro mirato alle esigenze degli alunni ed operano funzionalmente ad esso, l'organizzazione di gruppi e momenti di apprendimento articolati sono gli strumenti della scuola. E come tali vanno impiegati, per attivare processi e conseguire risultati positivi, giocando con flessibilità ed intelligenza gli spazi di manovra, che nella scuola dell'autonomia si allargano. Le decisioni in materia, infatti, spettano alla responsabilità tecnico-professionale. Il criterio pedagogico della *strumentalità* dell'organizzazione didattica in funzione dell'insegnamento-apprendimento costituisce un punto chiave che dovrà essere centrale nell'esercizio della progettazione dell'ambiente educativo.

In sintesi, la flessibilità organizzativa e didattica è considerata lo strumento per incrementare l'efficacia e l'efficienza della scuola nel raggiungere gli obiettivi, adeguando i percorsi formativi alle caratteristiche degli alunni e del contesto operativo

QUALI METODOLOGIE PER QUALE APPRENDIMENTO?

Elisabetta Nigris

Per lungo tempo in occidente, le istituzioni scolastiche hanno proposto attività di insegnamento-apprendimento centrate su metodologie omogenee ed invariate: fatto salvo per alcuni interrogativi che via via singoli autori si pongono in maniera circoscritta, almeno le scuole di ordine inferiore sono impiegate sul sistema della spiegazione (spesso, lettura ad alta voce del maestro) e ripetizione degli allievi o, come viene descritte nella manualistica del XVII secolo, sulla sequenza *spiegazione, elaborato-esercizi, interrogazione, esame*.

I temi dell'esperienza, del gioco, del lavoro come mezzi efficaci di promozione dell'apprendimento e di sviluppo della abilità sociali, cognitive e morali, e la ricerca dei materiali e degli strumenti adatti percorrono tutto l'Ottocento, riconducendo la

riflessione sulle metodologie didattiche al tema della relazione educativa da un lato e della motivazione del bambino dall'altro.

Nei primi anni del Novecento si assiste, in polemica con l'umanesimo pedagogico tradizionale, allo sviluppo negli Stati Uniti e nel centro Europa di un insieme di teorie, di indicazioni metodologiche che va sotto il nome "attivismo", fondato da Pierre Bovet, direttore dell'Istituto Rousseau di Ginevra: il gruppo attivista - applicando le leggi della psicologia da un lato e della sociologia dall'altro - sancisce definitivamente la concezione funzionale dell'infanzia, secondo cui l'infanzia ha una propria dignità ed autonomia rispetto al mondo mentale dell'adulto ("La natura vuole che i fanciulli siano fanciulli prima di essere uomini" Rousseau¹), e secondo cui il bambino va considerato un soggetto che costruisce attivamente il suo apprendimento (Claparède²).

Nonostante le critiche che gli sono state mosse dalle diverse correnti di pensiero pedagogico e psicologico nel corso dell'ultimo secolo, i principi dettati dagli autori che fanno capo a questa scuola e le pratiche didattiche che da essi sono scaturite (si pensi a titolo d'esempio all'esperienza nelle scuole di Chicago progettata e seguita da Dewey e dal suo gruppo), continuano a costituire i nodi del dibattito pedagogico, i temi su cui verterà in particolare la riflessione didattica di tutto il novecento.

Innanzitutto, l'attivismo pedagogico richiama il concetto rousseauiano di puerocentrismo, l'idea secondo cui il bambino/ragazzo, con i suoi interessi, le sue predisposizioni, la sua natura, è al centro del rapporto educativo e del processo di insegnamento/apprendimento. Secondo Rousseau "l'infanzia ha certi modi di vedere, di pensare, di sentire del tutto speciali; niente è più sciocco che voler sostituire ad essi i nostri" (Emilio): per questa ragione l'attività pedagogica presuppone una robusta preparazione psicologica. Il merito dell'approccio puerocentrico consiste nel aver per la prima volta compreso che ogni bambino possiede caratteristiche proprie e nell'aver spostato l'attenzione del maestro dai contenuti disciplinari, dal sapere astratto e formale agli interessi e ai bisogni del bambino, che diventano i propulsori dell'attività scolastica. L'insegnante proporrà attività ordinate ma non determinate aprioristicamente, orientate alle istanze socio-cognitive del fanciullo.

Questo modello didattico, che ribalta la prospettiva di un sapere formale e statico, rivolgendo l'attenzione allo scacchiere delle motivazioni infantili, e a cui vanno sicuramente riconosciuti il merito di aver scardinato l'idea tradizionale di insegnamento come trasmissione di nozioni e concetti immutabili nel tempo, come afferma Frabboni, rischia però "la celebrazione ipertrofica della spontaneità ... e sottrae il discente da quell'istanza di superamento dell'egocentrismo (inteso come universo individuale e soggettivo) che implica anche sforzo e impegno, inibizione e disciplina mentale, resistenza e tolleranza delle frustrazioni"³.

Se l'attivismo ai suoi inizi pensava che l'impegno del bambino risulta produttivo ed efficace solo se nato come prolungamento dei suoi interessi spontanei, la pedagogia contemporanea ci mostra come una deterministica associazione fra interessi spontanei, gioco-divertimento e apprendimento risulti precaria (Severi V., *Insegnamento e apprendimento in difficoltà*, Utet, Torino, 1995, p. 139). L'apprendimento richiede sempre comunque strutturazioni e ristrutturazioni che coinvolgono la persona, la sua idea della realtà, le teorie sul sé, in altre parole riguardano l'identità (Fabbri, Formenti, 1991; Emiliani, Carugati, 1985; Merlau Ponty, 1969). Altri autori⁴ studiano "il problema del metabolismo del piacere, del desiderio e dell'impegno a imparare da un punto psicoanalitico, riferendoli all'apprendimento scolastico (Severi, p. 140). Il compito dell'educatore, dell'insegnante dunque "è fare

¹ J.J. Rousseau, *L'Emile*,....

² E. Claparède, *L'educazione funzionale*, Firenze, Bemporad-Marzocco, 1967

³ F.Frabboni, *Didattica generale*, Bruno Mondadori, Milano, 1999, p. 15

⁴ vedi ad esempio Winnicott (1974; Bettelheim, 1981; Doltò (1990); Lamour, Lebovici, 1991)

si che il desiderio emerga⁵, più che appiattirsi sulle richieste e sui desideri del bambino/ragazzo.

La ricerca didattica attuale ha infine distinto le aspettative, che corrispondono a un desiderio più o meno inespresso, dalle richieste con cui gli alunni rendono esplicite le loro aspettative/desideri con i veri bisogni, che "sono di un'altra natura, sono dell'ordine della necessità" e che possono risultare inconsci o sconosciuti ai bambini/ragazzi: in questo senso, i bisogni "appartengono più all'ambito dell'insegnante o del formatore, che a differenza del docente ne è a conoscenza" o dovrebbe esserlo⁶. Il contributo di Bruner e del costruttivismo-interattivo, a questo riguardo, hanno dato respiro alla concezione attivista, mettendo in evidenza come la costruzione della conoscenza consista in un processo di costruzione del significato e come dunque qualsiasi attività didattica possa coinvolgere gli alunni, non tanto se corrisponde alle sue aspettative e alle sue richieste/interessi, ma se acquista un senso nel suo contesto di significati. Il riferimento al mondo del mondo non si trasforma un meccanismo di appiattimento sugli interessi o sulla volontà del bambino, ma richiama alla necessità di programmare e condurre le attività educative e didattiche chiedendosi (Siegal e Peterson):

- Quali conoscenze del bambino implica il compito assegnato/tema trattato/attività proposta
- Quale relazione ha con le esperienze e i saperi del bambino
- Perché scegliamo certe domande e non altre
- Perché proponiamo una storia e non un'altra, un'attività e non un'altra
- Quali significati e relazioni si stanno costruendo nel momento del colloquio

Piaget, Vygotskij, Bruner e le scuole che da loro sono nate, suggeriscono di porre l'attenzione sul ruolo attivo del soggetto che costruisce la conoscenza, sulla base del suo mondo esperienziale e rappresentazionale, nell'ambito di un contesto di significati che motivi all'ascolto e alla partecipazione, guidando così l'elaborazione del pensiero (bibliografia).

Secondo i fondatori e i seguaci dell'attivismo affinché questo avvenga, è necessario mettere il bambino nella condizione di agire attivamente nella vita scolastica. L'esperienza, "il fare" diventano il perno intorno a cui ruota la pianificazione dell'insegnante e la partecipazione dell'allievo. Anche in questo caso, il richiamo all'esperienza ha da un lato rinnovato la pratica educativa e il pensiero pedagogico, soprattutto dopo l'avvento della scuola di massa: spesso l'attivismo didattico è stato recepito come categoria definitoria dell'articolato mutamento che ha voluto superare i modi dell'insegnamento scolastico, fondato sul maestro, il programma e il sapere formale, e poco attento ai processi cognitivi del fanciullo. Se dunque pare legittimo interpretare l'attivismo come uno dei caratteri di quella che viene definita "educazione nuova", non va trascurato il fatto che quel fraintendimento ha finito per generalizzare un tipo di intervento scolastico centrato sul "fabrilismo" e quindi risolto nella mera attività dell'alunno, con deboli o nulli agganci a criteri culturali, psicologici e pedagogici che guidino le scelte dell'insegnante.

Sempre secondo il costruttivismo (Piaget, Vygotskij e Bruner) il coinvolgimento dell'individuo con viene a coincidere meramente con il 'fare', ma è inteso nei termini della presa di coscienza del soggetto come elemento qualificante del processo intellettuale, che è possibile solo mediante l'interazione del soggetto con l'ambiente (fondamentalmente il mondo degli oggetti e delle azioni per Piaget, il mondo fisico, sociale e rappresentazionale per V. e Bruner) e l'elaborazione dello squilibrio e del conflitto cognitivo o socio-cognitivo che questa interazione comporta (Pontecorvo, C. A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio, 1995, *Discutendo s'impara*, Roma, NIS, pp. 61-62 e altri testi degli autori). "L'incremento e la complessità delle modificazioni strutturali richiedono infatti che la riqualificazione dell'offerta di istruzione non proceda lungo la linea di una sorta di consumismo formativo" V. Scalera, "Il Progetto Ocse/Pisa-Ccc.

⁵ P. Merieu, *Imparare...ma come*, Cappelli, Bologna, 1990, p. 107

⁶ G de Vecchi, N. Carmona-Magnaldi, *Aiutare a costruire le conoscenze*, Nuova Italia, 1999, p. 44-45

L'autoregolazione dell'apprendimento come repertorio integrato di competenze cross-curricolari" in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'istruzione, (Cede), Ricerche valutazione internazionale 2000, Franco Angeli, 2001).

Gli studi sugli stili cognitivi (Schemck, 1988), sulle concezioni dell'apprendimento (Marton e Saljo, 1984; teorie implicite dell'intelligenza (Dweck e Bempechat, 1983), gli stili attribuzionali (Weiner, 1985), concetto di sé (Markus e Wurf, 1987); Mc Combs, 1988), autostima (Sroufe, 1990), autoefficacia (Bandura, 1986), modelli motivazionali e mediazione cognitiva (Dweck, 1986) sottolineano come il processi di apprendimento, più che sul fare in sé, suggeriscono agli insegnanti un approccio situazionale o contestuale più che disciplinare e impersonale, evidenziando la centralità del soggetto, nei suoi aspetti cognitivi e metacognitivi, socioaffettivi e comunicativi, emotivi e motivazionali. Emerge quindi il profilo di un allievo strategico (Borowsky, 1988), competente e capace di autoregolare il suo processo di apprendimento.

In altre parole, le ricerche più recenti vanno verso la "definizione di schemi e procedure per l'azione didattica volti a facilitare l'acquisizione di competenze processuali" (V Scalera, p. 150-151), per ostacolare "la funzione conservatrice della scuola modificando radicalmente in essa i contenuti culturali e i modelli di rapporti sociali fra insegnanti e allievi"⁷.

Più che di attività, si parla dunque di metodologie di attivazione dell'alunno, che promuovano l'apprendimento come ricerca, che inducano nei ragazzi la capacità di sapere innescare un processo conclusivo di riflessione, che è anche la spiegazione dei fenomeni vissuti con un coinvolgimento attivo: la trasformazione dell'esperienza in coscienza consiste nel porre un problema (o porsi di fronte a un problema), sia che esso rientri negli interessi e negli interrogativi degli allievi sia che venga posto dall'insegnante.

Come affermano Fabbri e Munari⁸, un problema non esiste di per sé, ma soltanto quando vi è qualcuno capace di trattarlo, ridefinirlo e trasformarlo.

In tale ottica, l'apprendimento vista in termini di ricerca agisce come fattore innovativo della stessa funzione docente che, nell'espletamento dell'azione didattica tende ad avvalersi di metodi e procedure che educino e valorizzino negli allievi le capacità creative, attivando negli allievi una serie di processi mentali la cui dinamica comporta la presenza e l'interazione con fattori quali l'associazione ideativa, la capacità di immaginazione, le capacità di previsione, la logica e la razionalità, la capacità critica, l'analisi e la ristrutturazione di problemi. Come afferma Scurati, la finalità culturale ultima della scuola è la formazione di menti autonome e critiche, in grado di conoscere e ricostruire l'organizzazione del sapere e delle discipline, acquisendo strategie cognitive e metacognitive che li rendano capaci di leggere la realtà non tanto per le informazioni che si possono ricavare quanto per imparare a pensare la realtà nella sua complessità, nelle sue diverse manifestazioni, utilizzando i saperi disciplinari e transdisciplinari come strumenti di indagine, come linguaggi del processo di conoscenza e di spiegazione dei fenomeni che via via si presentano.

A questo scopo non sarà importante che gli alunni 'facciano' qualcosa, svolgano attività oppure no, che l'insegnante proponga la lezione o la discussione in classe, l'insegnamento frontale o le metodologie attive. La discriminante sarà il tipo di apprendimento che il docente promuove attraverso le sue proposte didattiche in coerenza con le modalità interattive e comunicative con cui si pone.

Assumerà particolare significatività il clima che sa costruire in classe; il suo modo di porre le questioni da affrontare, o quello di rispondere alle domande degli allievi; le modalità con cui reagisce agli errori e l'opportunità offerta ai bambini/ragazzi di partire da essi per ricostruire il loro sapere così come quanto terrà in considerazione e partirà dalle preconcoscenze e dal mondo esperienziale degli allievi per introdurre un argomento o proporre un'attività.

⁷ L.Lumbelli, la ricerca didattica, Milano Feltrinelli, 1976, p. 83

⁸ D.Fabbri, A.Munari, Le risorse della complessità. Il piacere di conoscere, In Animazione sociale, n.6-7, 1994

Allo stesso tempo l'odierna ricerca didattica ha fornito notevoli contributi alla costruzione di processi di insegnamento-apprendimento che scardinino gli schemi conservatori e tradizionali della trasmissione passiva di saperi poco riconducibili agli interessi e ai bisogni dei ragazzi (nell'accezione sopra delineata), proponendo alcune indicazioni per la progettazione e la conduzione delle singole metodologie, di cui prenderemo in esame le principali: la lezione, le metodologie attive, la discussione. Non esiste la metodologia o la attività ottimale, così come non esiste lo stile di insegnamento ideale: ogni pratica didattica deve essere costruita a partire da un'analisi della situazione contestuale, dalla conoscenza del gruppo a cui è rivolta, dalla porzione e della tipologia di sapere che vogliamo affrontare e degli obiettivi che ci poniamo. Non ultimo dipende dalle condizioni fisiche, organizzative e istituzionali che il docente decide di prefigurare.

Tecnologie didattiche (Patrizia Ghislandi)

Classe virtuale, campus virtuale, università virtuale, comunità di apprendimento online, computer conferencing, Cmc-computer mediated communication, eLearning: sono tutte denominazioni della didattica online, che ha avuto negli ultimi anni del secolo un grandissimo sviluppo. Con queste locuzioni si sono individuate situazioni didattiche anche molto diverse fra loro, che si possono raggruppare in due modelli principali: la didattica in rete di supporto alla lezione in aula e la formazione completamente online. Sono modelli astratti, raramente applicabili alle situazioni didattiche. Si possono piuttosto considerare gli estremi di un continuo, lungo il quale si collocano i diversi tipi di insegnamento che usano internet più o meno intensamente.

L'online di supporto alla didattica in aula propone un modello in cui gli incontri in classe, e la comunicazione in presenza, costituiscono la parte didatticamente più rilevante, ma il docente utilizza anche un sito online, dove pubblica i contenuti del corso. Nei forum, quando attivati, il dialogo è limitato. Spesso è presente un forum studenti, autogestito da questi ultimi e dove la maggior parte dei messaggi sono di socializzazione. Non vengono implementate strategie didattiche che utilizzino le peculiari caratteristiche della rete.

Nella didattica online il processo apprendimento/ insegnamento avviene principalmente in rete, anche se con un numero adeguato di incontri in aula, quando la dispersione geografica dei partecipanti lo consente. Accanto al docente sono spesso previsti un certo numero di tutor, che mantengono un dialogo continuo con gli studenti e fanno sì che l'eterea comunità si consolidi tramite gli obiettivi di apprendimento e socializzazione. Si utilizza spesso l'apprendimento collaborativo, sfruttando la flessibilità spazio-temporale, la tracciabilità degli eventi e la condivisione dei documenti consentite dalla rete.

Ambedue i modelli possono essere di alta qualità: molto dipende dalla progettazione didattica, organizzativa, tecnologica. Questo accade perché le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, della rete e della multimedialità, mettono a disposizione strumenti che possono migliorare la comunicazione e la socializzazione anche quando la maggior parte delle lezioni avviene in aula.

Quando le risorse e il contesto rendono possibile una scelta fra vari metodi didattici sarà compito di chi progetta individuare le tecnologie più appropriate — senza scartarne alcuna: la stampa, il dibattito in presenza, il multimedia, l'online— per i singoli eventi didattici, tenendo conto delle loro caratteristiche e dei loro costi. I media vanno scelti in funzione dei vantaggi che offrono e tenendo presenti le loro criticità, non per il fascino esercitato dalla novità. Chi progetta deve sapientemente scegliere quelli più indicati per disegnare il processo di formazione. Questo tipo di didattica ibrida, in cui il processo insegnamento/ apprendimento non è più classificabile in categorie discrete —classe, online, autoistruzione, apprendimento collaborativo, etc.— ma piuttosto si arricchisce dalla miscela di diverse tecnologie, è chiamato *blended learning*.

5. VALUTAZIONE (Elisabetta Nigris)

A seconda della prospettiva teorico-epistemologica in cui ci collochiamo diversi saranno gli obiettivi che perseguiamo, diverso il tipo di didattica che mettiamo in atto e il tipo di apprendimento che pensiamo di poter e dover promuovere, diverso l'approccio valutativo che ne scaturisce.

Se ci poniamo in un'ottica di costruzione lineare dei saperi, in cui le discipline costituiscono un sistema razionale, organizzato in logiche sequenziali e definito una volta per tutte, il sapere finale dell'allievo viene visto come isomorfo a quello dell'insegnante, o comunque un sottoinsieme, una versione incompleta. Compito dell'insegnante è quello di trasmettere sequenzialmente i diversi elementi del sistema; compito dell'allievo è ascoltare e ricordare e, quando è possibile, comprendere quello che gli viene detto/proposto. "La ricostruzione complessiva del sistema avverrebbe quasi naturalmente, attraverso un processo essenzialmente sommativo, e comunque prescindendo da conoscenze, atteggiamenti, strategie, stili del discente"⁹.

L'insegnamento viene dunque inteso in termini istruttivi e trasmissivi, come scisso dai processi di apprendimento del discente, che ne rappresenterebbe solo un'appendice consequenziale. Secondo questo approccio, l'apprendimento infatti dipende da fattori genetici, dalle capacità cognitive del soggetto, dalla sua volontà dal suo impegno, dalle sue risorse, senza tener conto dell'interrelazione di questi elementi con i diversi interventi e stili educativi e di insegnamento¹⁰: l'insegnante, in questo quadro si concede poca libertà di intervento e di incidenza sul percorso formativo dell'alunno¹¹. Le modalità di insegnamento più utilizzate sono la presentazione/trasmisione dei valori della società dominante, mediante racconti e letture, gli exempla (si pensi ai vecchi libri di lettura e sussidiari della scuola elementare e, a volte, anche ai nuovi), la classica lezione frontale ossia "l'esposizione formale di un sapere sostanzialmente statico"¹². Questo modello è sopravvissuto all'avvento della scuola di massa, così come all'irrompere di nuovi modelli pedagogici come quello attivista o a differenti modelli epistemologici quali quelli cognitivista, comportamentista, costruttivista di volta in volta affiancandoli, sostituendoli, intrecciandosi ad essi, in forme ambigue e contraddittorie.

Nello stesso tempo, il passaggio dalla scuola di élite alla scuola di massa ha richiesto sia un ripensamento relativo ai programmi e agli obiettivi educativi sia, di conseguenza, delle procedure di accertamento del conseguimento degli obiettivi stessi. Ragione per cui "la valutazione cosiddetta istituzionalizzata ha avuto e continua avere nella riflessione pedagogica più recente, un ruolo di assoluta centralità"¹³.

Il comportamentismo ha costituito senza dubbio il primo superamento di approcci alla valutazione troppo imprevedibili e arbitrari, richiamando la necessità di valutare solo i comportamenti osservabili e descrivibili, cercando così di evitare giudizi troppo fondati sull'intuizione e la percezione del docente. Attraverso la formulazione di processi scientificamente programmabili che definivano a priori e con precisione quello che si voleva ottenere in termini di prodotto e di obiettivi/compiti (task) gerarchicamente ordinati che si volevano perseguire, la valutazione veniva ad assumere il ruolo di certificazione dell'avvenuta acquisizione dei singoli segmenti, delle singole sequenze di operazione prestabilite. Il mastery learning ha costituito l'espressione più paradigmatica di questo approccio che ha indotto gli insegnanti a interrogarsi sulla valutazione e ad esplicitare criteri di valutazione in modo rigoroso, a discapito spesso, però, della flessibilità e della complessità dei processi di apprendimento (vedi citazioni).

⁹ F. Quartapelle, *Didattica per progetti*, F. Angeli, Milano, 1999, pp. 43-44

¹⁰ Calvani, *Elementi di didattica*, Carocci, Roma, 2000

¹¹ O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin, *Metacognizione e apprendimento*, Franco Angeli, 2003, Milano

¹² F. Quartapelle, op. cit., p. 44

¹³ E. Erdas, *Didattica e formazione*, Armando editore, Roma, 1991, p. 102

“La definizione degli obiettivi rappresenta, anche per l’ambito cognitivo, una fase della programmazione particolarmente delicata:... costringe ad abbandonare la logica dei contenuti,... a favore della logica relativa all’acquisizione di abilità, implica la traduzione dei traguardi formativi che un insegnante si pone in termini quanto più possibile operativi, pertanto verificabile. Nel settore cognitivo queste operazioni non appaiono di semplice attuazione, anche se in questo ambito non si incontrano i complessi problemi di selezione, articolazione, definizione che caratterizza tutto il “dominio” affettivo¹⁴. Questi studi, ampliano appunto l’arco di azione delle tassonomie comportamentiste, contribuendo a sottolineare la complessità dei processi di valutazione e di definizione dei fattori da prendere in esame.

Entrambi gli approcci all’insegnamento finora descritti – quello trasmissivo e quello tassonomico – condividono nelle loro espressioni più rigide e ortodosse, alcuni concetti:

- la conoscenza rappresenta un processo mentale universalmente condiviso, uguale per tutti gli individui, a prescindere dalla cultura, dagli stili cognitivi, dai fattori socio-affettivi;
- ogni sapere può essere suddiviso in sequenze lineari, che vanno assommate e di cui non è possibile ricostruire la struttura completa partendo da un singolo elemento. Anche la risoluzione di problemi viene vista come applicazione in serie di procedure o la somma di singole azioni;
- i processi cognitivi non sempre sono legati alle caratteristiche motivazionali, affettive, emotive e della personalità del soggetto che apprende;
- non ci si preoccupa di come comportamenti ottenuti grazie alla guida dell’insegnante, possano essere interiorizzati e trasformarsi in comportamenti autonomi¹⁵.

Nel caso dell’insegnamento tradizionale trasmissivo, la valutazione si tradurrà spesso in quella che è stata definita pedagogia dell’indovinello (De Vecchi) o dell’interrogatorio: ossia una serie di domande chiuse che mirano ad accertare il riconoscimento e la rievocazione di nozioni semplici, spesso nella forma ambigua e ingannevole dell’apparente domanda aperta: in questo caso, quello che verrà valutato non saranno dunque le reali conoscenze o abilità conseguite, ma la capacità di interpretare quello che l’insegnante intende per risposta esatta.

“La pedagogia per obiettivi, invece assegna alla valutazione un ruolo essenziale e preciso di verifica e quindi di controllo dell’efficacia dell’intervento. E le chiede di mettere a punto strumenti che, come in un test, ricerchino la presenza di un dato comportamento o abilità corrispondente all’obiettivo prescelto”¹⁶. Il limite maggiore di questo approccio valutativo, è comunque quello di ridurre le prove all’accertamento di conoscenze e abilità semplici, che rientrano in un sapere convergente, anche se le ultime tassonomie si ponevano anche obiettivi più ampi e articolati ascrivibili in saperi divergenti (Guilford).

Inoltre, come ricorda Merieu¹⁷ il successo scolastico, ossia il superamento delle prove, non sempre viene garantito dall’articolazione con cui vengono strutturate le unità didattiche, dalla raffinatezza dei dispositivi o delle tecnologie didattiche e valutative,

“ Non c’è maestro o formatore che non abbia fatto questa esperienza: l’unità è là pronta, perfettamente strutturata, provata da lui stesso o dagli altri, utilizzata spesso con successo. L’immaginazione di cui ha dato prova nella sua elaborazione assicura la motivazione degli allievi, la rigosità della costruzione garantisce la sua efficacia... e tuttavia non va... Manca un “quasi niente” o “un non so che”, ma che fa tutta la differenza.” (104)

¹⁴ Per un approfondimento, vedi: L. Genovese, “Apprendere nella scuola: condizioni e strategie”, in L. Genovese, S. Kanizsa, Manuale di Gestione della classe, Angeli, 1993, Milano, pp. 359-400; citazione pp. 370-371

¹⁵ Quartapelle, op. cit., pp. 45

¹⁶ ibi, pp. 33-34

¹⁷ P. Meirue, Imparare...ma come, Cappelli, Bologna, 1990, pp. 103-104

E il "quasi niente" è quello che spiega o, meglio, non riesce a spiegare il superamento di prove così tecnicamente strutturate e studiate; allo stesso modo è quello che non spiega perché a volte chi supera le prove ha interiorizzato i concetti e viceversa chi non le supera riesce ad applicare conoscenze ed abilità in altri contesti o situazioni.

"Ciò che mobilita l'allievo lo impegna in un apprendimento, gli permette di accertarne le difficoltà, se non addirittura le prove, è il desiderio di sapere e la volontà di conoscere. Senza questo desiderio la risposta è solo meccanica" (104)

A queste contraddizioni non è sfuggito nemmeno il modello docimologico. "La docimologia è una parola composta da due radici greche: decimo – viene dal verbo dokimazo che significa esaminare; -logia è il consueto suffisso derivato da logos (discorso) che sta a indicare che ci si trova di fronte ad una riflessione scientifica. (B. Vertecchi, Manuale della valutazione, editori riuniti, p. 24, Roma, 1998)

L'originaria "matrice psicometrica di disciplina intesa a misurare attitudini e capacità intellettive, si è sviluppata come una branca specifica della didattica che si occupa del controllo e del giudizio, coniugando l'interesse per la misura dei risultati educativi con la più ampia problematica delle funzioni e dei criteri della valutazione" (Rezzara, 30). Nella sua accezione più rigidamente tecnicistica, si ancora ad una pedagogia e psicologia sperimentale strettamente quantitativa (Mental testing, Experimental Pedagogy), che fa della misurazione quantitativa il vessillo contro procedure tradizionali di insegnamento¹⁸ e di "valutazione fondate unicamente sulla intuizione e l'arbitrio soggettivo". "La grande enfasi sull'aspetto tecnico, ... con la ricerca e produzione di prove oggettive, test di misurazione, strumenti validi e attendibili per valutare, ... non sembra essere certo il frutto migliore della ricerca docimologia, anche se appare la sua più vistosa espressione". (Rezzara, 30). L'ansia della misurazione, dell'oggettività, ha fatto sì che la docimologia diventasse bersaglio delle più ampie critiche mosse alla ricerca sperimentalista e della ricerca sulla qualità in termini quantitativi condotto in campo pedagogico.¹⁹

Numerose sono ad esempio le ricerche condotte in questi anni, ad esempio, sulla deviazione culturale dei test di misurazione dell'intelligenza o della prove di accertamento delle conoscenze, che ne inficiano la validità scientifica: una stessa prova proposta a gruppi culturali e linguistici differenti, producono risultati differenti, a parità di conoscenze e competenze.²⁰

Non possiamo però non rilevare l'apporto della docimologia alla costruzione di pratiche didattiche più rigorose e statistiche che si richiamano al rapporto fra controllo e fini del processo. Come afferma Vertecchi, "quando nella valutazione si risente dell'effetto contaminante dell'apprezzamento di altri elementi (moralì, affettivi, ecc) la scuola finisce con l'essere socialmente discriminante, oppure espressione di una cultura "di regime", perché preoccupata di diffondere valori e norme di comportamento che sono propri soltanto di un gruppo sociale, quello che è in grado di esercitare il controllo del sistema formativo"²¹.

L'epistemologia della complessità²², però, apre la ricerca nel campo delle scienze biologiche e sociali a nuovi concetti che rivoluzionano il paradigma culturale del mondo scientifico occidentale, evidenziando come la natura multifattoriale e complessa dei fenomeni biosociali, non consente di considerare il soggetto/l'essere

¹⁸E. Erdas, op. Cit. p. 80

¹⁹ Per un approfondimento, vedi E. Nigris, Conflitti a scuola, 2002, Bruno Mondadori, Milano, cap.5

²⁰ A questo riguardo, vedi: E. Nigris, Educazione interculturale, Bruno Mondadori, Milano, 1996, cap. 3

²¹ Vertecchi B, op. cit., 1989), p 35

²² Per un approfondimento, si rimanda a: Bocchi G. Ceruti M., La sfida della complessità, Feltrinelli, Milano; E. Nigris, Scienze cognitive e educazione alla pace, Cuem, 1991, Milano

vivente come unità di studio a sé stante: ogni unità vivente non può essere disgiunta, nella sua analisi, dal sistema di infinite interconnessioni di cui fa parte.²³

L'essere umano non esiste come oggetto di studio a sé stante, ma deve essere analizzato nei suoi processi inter e intrapsichici, cognitivi, socio-affettivi e relazionali, nella sua globalità, e dunque nell'ambito delle infinite interazioni e relazioni che instaura con il mondo esterno in cui vive.

E i processi di costruzione della conoscenza vengono analizzati prendendo in esame le interconnessioni di elementi emotivi, affettivi, sensorio-percettivi, mentali e socio-culturali: inoltre i risultati a cui perviene non possono essere valutati senza tener conto delle relazioni orizzontali (con i pari) e verticali (con gli adulti) che intrattiene con tutti i sottosistemi di cui fa parte, e soprattutto delle relazioni che si vengono ad instaurare all'interno della classe.

Già Piaget aveva evidenziato - nei suoi primi studi la natura sociale dell'apprendimento, che comunque va inteso come processo di adattamento fra l'individuo e la realtà circostante; Vygotskij - raccogliendo la eredità dello sociologo ginevrino, ma anche in contrasto lo studioso - ha contribuito a definire il bambino e il discente come "costruttore della sua crescita, come un essere non segmentabile in dimensioni diverse"²⁴ - sviluppa questi aspetti, sottolineando la natura sociale dei processi di costruzione del linguaggio e delle funzioni psicologiche superiori e del pensiero, secondo cui questi processi avvengono come interiorizzazione delle relazioni sociali e di contributi culturali. "E' il soggetto che a partire dal dialogo esterno fa maturare i suoi processi intellettuali"²⁵.

Come sintetizza Oliverto Sempio, (1998, p. 12), questi autori, insieme a Bruner, contribuiscono a definire "lo sviluppo cognitivo come percorso caratterizzato da trasformazioni qualitative più che da incrementi o accumuli di abilità e conoscenze", assegnando grande importanza ... sia all'interazione di soggetto-oggetto come fonte di conoscenza" (nei termini di rapporto fra il soggetto discente e l'oggetto di conoscenza), sia a quella fra apprendente e altri soggetti che contribuiscono ai suoi processi cognitivi (adulti, insegnanti, pari), sia infine alle relazioni che caratterizzano nel loro complesso i contesti di cui fanno indirettamente parte. L'apprendimento (soprattutto per V. e Bruner) diviene un "processo essenzialmente cooperativo e/o sociale: costruzione che passa spesso attraverso le interazioni verbali, attraverso le discussioni ermeneutiche e il confronto con gli altri (conflitto socio-cognitivo) (vedi. Mugny, Carugati, Selleri, Pontecorvo, 1991, p. 50; Bruner, La ricerca del significato, Vygotskij in classe, Pensiero e linguaggio). Secondo Bruner, inoltre, i processi di conoscenza avvengono sempre come costruzione di significato del soggetto apprendente, che negozia i modi di rappresentare e significare la realtà con gli altri soggetti che appartengono ai suoi contesti di riferimento. I soggetti, dunque, apprendono solo in quanto (come sosteneva Dewey) intendono apprendere, e se impegnati in attività progettate di conoscenza e manipolazione della realtà per loro significativi. Inoltre, questi processi di decodificazione negoziata della realtà non possono prescindere dagli aspetti relativi alla personalità dei soggetti coinvolti nella relazione educativa, al loro mondo emozionale e affettivo e socio-culturali. Nella valutazione dei risultati dei processi di apprendimento-insegnamento non si potrà dunque non tener conto che l'uomo non è un'unità passiva, né un oggetto neutrale di ricerca, ma è un agente attivo, capace di scelte consapevoli.

"Ciascun processo cognitivo deve essere incontrato nella sua storia" in quanto prodotto di un'autorganizzazione e delle interazioni a cui ha partecipato (Severi V, Insegnamento e apprendimento in difficoltà, Utet, Torino, 1995, p.29).

²³ Bronfenbrenner, in campo psicopedagogico parla di microsistema, esistema, mesosistema, macrosistema (U. Bronfenbrenner, Ecologia dello sviluppo, Il Mulino, Bologna, 1986).

²⁴ E. Becchi, Julia, a cura di, Storia dell'infanzia. 2. Dal settecento ad oggi, Bari, Laterza, p. 338) V. - (Pontecorvo, Discussione in classe, p. 30-31

²⁵ Becchi, Julia, ivi

Non c'è rapporto meccanico e automatico fra input e output, fra stimolo e risposta, fra insegnamento e apprendimento: "questo significa che l'insegnante può creare le migliori condizioni per favorire l'apprendimento, può essere un facilitatore ma non produttore di apprendimento (Quartapelle, p. 49-50)

Come esprime De Bartolomeis, "l'insegnante deve organizzare "il suo lavoro in vista di produrre negli allievi una mobilitazione di forze intellettuali (sensibilizzazione ai problemi) e...fornisce le condizioni che li mettono in grado di rendersi conto della necessità di seguire un certo itinerario, di avere orientamenti chiari su quello che devono fare e su come devono farlo, di formulare ipotesi, di progettare, di cimentare le capacità inventive, di prendere l'abitudine a valutare con spregiudicatezza i risultati conseguiti"²⁶

Dal punto di vista della valutazione, collocarci in una prospettiva costruttivista-interazionale comporta una riflessione relativa ai seguenti aspetti:

* Secondo il principio di Thorndike il tipo di apprendimento che l'insegnante e la scuola promuovono negli alunni, più o meno consapevolmente, dipende dal tipo di valutazione attuata: se sottoporrà ai bambini e ai ragazzi solo test con domande e risposte chiuse, non potrà pensare di promuovere un apprendimento critico e autonomo; allo stesso modo, se li abituerà ad essere valutati soltanto in base alla loro creatività e al loro senso critico, senza mai essere chiamati ad esercizi esecutivi e meccanici, non potrà pensare di produrre alcuni utili e necessari automatismi nei diversi campi disciplinari (ad esempio la conoscenza delle tabelline, da cui peraltro non si può prescindere per operare qualsiasi operazione matematica).

* Se usciamo dai paradigmi di tipo lineare-sequenziale, non potremo più limitarci alla verifica e valutazione del prodotto della prestazione cognitiva, ma analizzeremo anche e soprattutto il processo.

* I processi e le prestazioni cognitive e, quindi, anche le relative valutazioni non sono prescindibili dalle dinamiche socio-affettive ed emotive che ne hanno determinato in parte l'andamento, così come dalle modalità comunicative del discente e dalla contestualizzazione istituzionale.

* Prima di valutare o, meglio, prima ancora di iniziare un certo percorso che sfocerà in determinate prove di valutazione, sarà necessario definire con chiarezza il tipo di apprendimento che si vuole promuovere: nel valutare i processi, sarà dunque necessario stabilire in partenza quali sono i livelli di cambiamento delle strutture cognitive si vorranno considerare, se solo quelli superficiali che non comportano la modificazione delle strutture di base o quelli di second'ordine (Bateson, 1984) che investono il modo con cui si impara, ossia non solo le competenze cognitive complesse ma anche quelle metacognitive (Severi, p. 62). Sarà dunque esplicitare questi intenti e, come vedremo, formulare le prove in base a questi obiettivi.

* Infine, non si potrà non curare la congruenza fra il tipo di didattica che è stata messa in atto e il tipo di prova proposta (non potremo chiedere pensiero critico e personale se avremo condotto lezioni frontale, in cui avremo chiesto appunti stenografici, facendo intendere che ne pretenderemo una conoscenza fotografica).

Da questo punto di vista, riflettere e fare scelte nel campo della valutazione significa interrogarsi sulle domande che si pongono agli alunni, sul loro scopo recondito, sull'influenza che riveleranno sul modo di rispondere dei ragazzi; inoltre, sui modelli pedagogici e didattici impliciti che, il più delle volte, adottiamo inconsapevolmente.

Solo in questo quadro di consapevolezza teorica e professionale, sarà possibile fare scelte ponderate, anche se sempre in un certo senso soggettive e parziali, rispetto alle prove di verifica.

²⁶ De Bartolomeis, La ricerca come antipedagogia, Milano, Feltrinelli, 1969, p. 194

6. qualità

La definizione dell'International Organization for Standardization (ISO) considera la **qualità** come "la totalità degli attributi e delle caratteristiche di un prodotto o servizio che concorrono alla sua capacità di soddisfare esigenze specifiche o implicite".

Il carattere generale, astratto e tecnico della formula può sembrare lontano dalla scuola, dalla sua quotidiana vitalità, dall'attenzione al senso ed ai significati che le sono/devono esserle propri.

Una analisi più attenta, invece, ne evidenzia la pertinenza anche per il nostro campo, a condizione di semantizzarne adeguatamente i contenuti.

Centrale è la messa a fuoco delle 'esigenze specifiche o implicite' che l'organizzazione del servizio scuola è chiamata a soddisfare: il diritto degli alunni alla formazione, ad essere accolti ed aiutati nella piena realizzazione del potenziale educativo di ciascuno attraverso un'attività d'insegnamento-apprendimento. Il criterio, la misura dell'organizzazione, quindi, sta nella sua capacità di realizzare la funzione specifica del 'servizio scuola' impiegando adeguatamente allo scopo le risorse di cui dispone.

In secondo luogo, la definizione richiama l'attenzione sul complesso, 'la totalità' degli attributi e delle caratteristiche del servizio; invita a non guardare solo aspetti particolari, come potrebbero essere i risultati o il clima o la soddisfazione degli operatori o dei fruitori, ma a considerare tutti i passi: dalla progettazione, al processo, ai risultati. In altre parole, *la qualità dell'organizzazione non sta nella definizione di un bell'organigramma una volta per tutte*, ma nella ricerca e costruzione degli 'attributi e delle caratteristiche' che possano meglio realizzarne la funzione specifica: l'insegnamento-apprendimento, appunto; in tutte le fasi di 'funzionamento' professionale del servizio.

Oggi la scuola si confronta con l'esigenza di rivedere il proprio compito-ruolo e la propria organizzazione nel contesto dell'irruzione delle tecnologie informatiche.

"Di fronte all'irrompere del computer e di internet sulla scena dei processi di apprendimento qualcuno prevede un futuro in cui la scuola sarà interamente soppiantata dalle nuove modalità di auto-apprendimento in rete, un apprendimento non più insegnato ma semmai tutorato e prevalentemente on line. Non mancano, tuttavia, buone ragioni per affermare che il ruolo della scuola rimane per certi versi insostituibile. Soprattutto, è difficile che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, per quanto divenute interattive, possano permetterci di fare a meno del *rapporto educativo* (fra adulti e ragazzi, ma anche dei ragazzi fra loro) che si realizza nella scuola."²⁷

Ciò comporta, come si afferma nel medesimo documento 'Buonsenso per la scuola', "una maggiore flessibilità in materia di curricoli, metodologie didattiche, organizzazione, una flessibilità che sarebbe alla portata degli istituti scolastici con la valorizzazione dell'autonomia", ovvero alla costruzione di ambienti idonei all'apprendimento non basati solo sulla ripetitiva sequenza lezione-studio-interrogazione ma che si configurano come comunità di discenti e docenti impegnati nella costruzione di saperi, considerando simultaneamente gli aspetti cognitivi, sociali, affettivi, relazionali di ogni apprendimento (com'era scritto nel documento della cosiddetta 'commissione dei saggi' del 1998).

Una ormai classica ricerca OCSE-CERI²⁸ sulla qualità dell'insegnamento individua alcune caratteristiche, rilevate empiricamente attraverso l'analisi di diverse istituzioni in vari Paesi del mondo, che connotano le **scuole di qualità**:

²⁷ Dal documento 'Buonsenso per la scuola', reperibile al sito www.diesse.org/news/progbuons.htm, che riporta le riflessioni congiunte (bipartisan) sul tema di Sergio Belardinelli, Luciano Benadusi, Giuseppe Bertagna, Luigi Bobba, Vittorio Campione, Lorenzo Caselli, Alessandro Cavalli, Nicola D'Amico, Fiorella Farinelli, Paolo Ferratini, Claudio Gagliardi, Claudio Gentili, Claudia Mancina, Roberto Maragliano, Franco Nembrini, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe, Elena Ugolini

²⁸ Cfr. MACCONI C., OCSE: La qualità dell'insegnamento, in 'Annali della Pubblica Istruzione', 1-2/1995

- condivisione, da parte di tutti i soggetti (operatori e 'utenti'), dello scopo che consiste nel 'porre il progresso di tutti gli alunni al centro' dell'organizzazione intenzionale dell'insegnamento-apprendimento;
- 'insegnamento collaborativo come mezzo per assicurare il successo' attraverso processi mirati e non burocratici di programmazione, realizzazione/gestione e valutazione dell'attività didattica;
- 'adattamenti nella gestione che configurano forme organizzative differenziate' in funzione degli scopi da raggiungere;
- assunzione di responsabilità a diversi livelli, valorizzazione (e formazione) delle competenze, *leadership diffusa* e non accentrata nel capo d'istituto;
- *relazione stretta con i genitori, la comunità* ed il territorio per la condivisione dei valori educativi.

Per diventare comunità di apprendimento le scuole, oltre a rispondere alle domande: cosa facciamo, perché e come, devono essere ridefinite come comunità di persone ed idee che sostengono l'insegnamento-apprendimento perché

- * credono che tutti gli alunni possono apprendere
- * credono nella possibilità d'insegnare
- * offrono un insegnamento focalizzato e organizzato
- * adattano l'insegnamento ai bisogni degli alunni
- * anticipano e correggono le misconcezioni degli alunni
- * usano una pluralità di strategie d'insegnamento
- * sviluppano un clima positivo caratterizzato da ordine e finalizzazione.

Ma la qualità non è uno 'stato', è un processo continuo di ricerca, di miglioramento, di 'adeguamento' ai sempre diversi 'bisogni' degli alunni, come ben sa chi opera nella scuola. Inoltre, la qualità può raggiungere livelli sempre perfezionabili: occorre ridurre i difetti, rimuovendone le cause, e migliorare continuamente. La 'non-qualità' si ha soprattutto quando si fissa un organigramma e si seguono meccanicamente e ritualmente delle procedure; quando non ci si interroga (più) su quanto sta succedendo; quando si eseguono delle prestazioni perché 'si deve fare così', 'si è sempre fatto così', ecc., anziché sulla base di scelte consapevoli e condivise, di cui si coglie il senso ed il significato. La qualità dell'organizzazione consiste e può essere migliorata progressivamente in un processo graduale e continuo -non 'tutto e subito'- di riflessione sistematica che comprende i seguenti passi:

- *analisi* (check-up) dell'organizzazione nei suoi aspetti cruciali, ritenuti di prioritaria importanza, attraverso 'misurazioni' -cioè descrizioni 'oggettive' non meramente impressionistiche o intuitive- degli stessi;
- individuazione dei difetti e ricerca delle possibili cause, che sono sempre numerose e concorrenti, sulle quali intervenire con criteri di priorità;
- ricerca delle *soluzioni praticabili*, progettazione puntuale degli interventi, attuazione controllata;
- *documentazione del processo e dei risultati*, valutazione degli stessi e avvio di un ulteriore ciclo di miglioramento.

Questo 'ciclo' caratterizza il lavoro professionale a diversi livelli: dalla programmazione annuale all'attività settimanale e quotidiana ma per non essere rituale e meccanico deve riguardare le esigenze di qualità dell'insegnamento-apprendimento che docenti, alunni e genitori avvertono, ma non di rado restano impliciti e vanno, quindi, evidenziati e messi a fuoco.

CORSO PREPARAZIONE CONCORSO IDR

MATERIALI LEZIONE

Dott. Luigi UGHETTI

Il corso di preparazione al concorso IDR è organizzato in modo da fornire al candidato le conoscenze e le competenze necessarie per affrontare con successo l'esame. Il corso è articolato in moduli che coprono l'intero programma del concorso. I moduli sono: 1. Fondamenti di diritto costituzionale e amministrativo. 2. Diritto tributario. 3. Diritto del lavoro. 4. Diritto della pubblica amministrazione. 5. Diritto dell'edilizia scolastica. 6. Diritto dell'urbanistica. 7. Diritto dell'ambiente. 8. Diritto dell'energia. 9. Diritto dell'acqua. 10. Diritto dell'edilizia abitativa. 11. Diritto dell'edilizia rurale. 12. Diritto dell'edilizia industriale. 13. Diritto dell'edilizia turistica. 14. Diritto dell'edilizia sanitaria. 15. Diritto dell'edilizia sociale. 16. Diritto dell'edilizia pubblica. 17. Diritto dell'edilizia privata. 18. Diritto dell'edilizia di abitazione. 19. Diritto dell'edilizia di uffici. 20. Diritto dell'edilizia di negozi. 21. Diritto dell'edilizia di servizi. 22. Diritto dell'edilizia di attività. 23. Diritto dell'edilizia di ricreazione. 24. Diritto dell'edilizia di culto. 25. Diritto dell'edilizia di sepoltura. 26. Diritto dell'edilizia di memoria. 27. Diritto dell'edilizia di testimonianza. 28. Diritto dell'edilizia di utilità. 29. Diritto dell'edilizia di interesse. 30. Diritto dell'edilizia di valore. 31. Diritto dell'edilizia di prestigio. 32. Diritto dell'edilizia di status. 33. Diritto dell'edilizia di potere. 34. Diritto dell'edilizia di gloria. 35. Diritto dell'edilizia di immortalità. 36. Diritto dell'edilizia di eternità. 37. Diritto dell'edilizia di eternità. 38. Diritto dell'edilizia di eternità. 39. Diritto dell'edilizia di eternità. 40. Diritto dell'edilizia di eternità.



CORSO PREPARAZIONE CONCORSO IDR
MATERIALE LEZIONE
Dott. Luigi UGHETTI

Dai saperi della società ai saperi della scuola

" Il compito più difficile che deve affrontare chi si accinge ad allevare un bambino è quello di aiutarlo a trovare un senso alla propria vita ".

B. Bettelheim

Il dibattito che si sta sviluppando intorno alle linee direttrici dei processi di innovazione in corso, ha focalizzato l'attenzione sui contenuti essenziali delle discipline, intesi come soglia comune di conoscenze (standard di apprendimento) su cui impostare la formazione degli allievi della scuola di base. Questi "saperi essenziali", che nella scuola prendono la forma delle discipline, vengono intesi in modo moderno ed interpretati secondo i canoni della società dell'immagine, dove la realtà virtuale impone i suoi codici e le sue regole, ispirate a sinteticità, piacevolezza, luminosità e immediatezza.

*Nuovi saperi
per la scuola di
base*

Già Italo Calvino, nelle sue *"Lezioni americane"*, opera postuma pubblicata nel 1988, aveva indicato e descritto alcuni valori letterari da conservare nel prossimo millennio che aveva individuato nelle categorie di: leggerezza, rapidità, esattezza, visibilità, molteplicità e consistenza. Se, uscendo dal contesto della letteratura, estendiamo questa modalità di indagine "essenziale" alle trasformazioni più significative che hanno interessato l'evoluzione della società postmoderna in questo scorcio di millennio ci rendiamo immediatamente conto delle straordinarie capacità di preveggenza che questo autore aveva dimostrato nel saper cogliere le dimensioni più significative dei processi evolutivi che caratterizzavano il suo tempo. A tal proposito basti pensare alle profonde trasformazioni che hanno investito il mondo della produzione con il passaggio dal modello dell'industria pesante con le grandi fabbriche in cui si registrava una netta prevalenza dell'hardware, alla valorizzazione delle produzioni di nicchia, altamente specializzate e diffuse a livello mondiale, dove l'aspetto della qualità diventa elemento essenziale, oppure considerare l'importanza che hanno assunto la rapidità e la simultaneità delle informazioni nel *"villaggio globale"* interamente pervaso dai sistemi di comunicazione di massa. L'importanza che i processi di visibilità e trasparenza (glasnost) hanno avuto sulla nostra cultura hanno determinato profondi cambiamenti sociali, politici ed economici che hanno avuto un'influenza determinante sulle vicende storiche e politiche del continente europeo provocando la caduta del muro di Berlino, la dissoluzione dell'ex Urss e della ex Jugoslavia ed il rinvigorismento delle spinte

nazionalistiche interne in molti altri paesi. Queste vicende interpellano la nostra coscienza di cittadini in difesa delle culture minoritarie, nella valorizzazione delle differenze, nella tutela della biodiversità e nella considerazione dei rischi di omologazione sociale e culturale che si corrono a causa della pervasività dei mezzi di comunicazione di massa. Gli stessi processi di evoluzione democratica e sociale di molti paesi sono fortemente condizionati dalle sollecitazioni e dalle lusinghe che questi mezzi riescono ad esercitare sulle popolazioni.

L'istituzione scolastica del nostro tempo, e per essa il corpo docente, deve interpretare le esigenze formative di un mondo in cui le caratteristiche dell'apparire spesso offuscano il senso dell'esistere e confondono le scelte degli individui che incontrano difficoltà sempre maggiori nei processi di realizzazione personale e nelle diverse forme di aggregazione sociale.

Conoscersi per migliorarsi

Anche il mondo scolastico risente più in generale di queste tendenze e sollecitazioni e soffre delle pressioni e dei condizionamenti che ne derivano che ha volte interferiscono pesantemente nei processi di orientamento verso le specifiche finalità di questo servizio, così come sono dichiarate nei rispettivi documenti programmatici di ciascun ordine scolastico.

Andare a scuola oggi non può significare solamente la volontà di acquisire la capacità di costruire quadri concettuali di riferimento per conoscere meglio ed in modo più approfondito la realtà, o limitarsi allo sviluppo di un numero sempre crescente di competenze o alla conquista di traguardi irrinunciabili per avviarsi verso l'interiorizzazione delle cosiddette "tematiche portanti".

Vivere la scuola come comunità educante

La frequenza della scuola è soprattutto la più importante e significativa esperienza che viene offerta agli alunni di ogni età, per esperire e vivere modalità di vicinanza e convivenza con l'altro, condivisione di entusiasmi e sconfitte, costruzione di sistemi di regole e impegno diretto nella loro applicazione e verifica della loro praticabilità, capacità di costruire un sistema di relazioni e porvisi all'interno come protagonisti attivi dei propri processi di crescita, occasione di praticare spazi, funzione e compiti per imparare a "trasformare le difficoltà in problemi e quindi trovare le possibili soluzioni, attraverso una ricerca fatta di scambi e collaborazioni". (Neri, 1998)

La scuola produce valori, comportamenti, sentimenti e relazioni che fungono da tessuto connettivo per ogni forma di conoscenza e costituiscono il collante ideale e l'elemento di base su cui fondare i processi di insegnamento-apprendimento. Questi valori, propri dell'esperienza scolastica, non possono essere né ignorati, né ritenuti marginali perché influiscono a loro volta sullo studio, sull'acquisizione delle conoscenze, sulla stima di sé, sulla capacità di scegliere e di assumere decisioni, sullo sviluppo del senso critico e, più in generale, sullo stato di benessere della persona.

Un contributo importante sotto questo profilo si può ricavare dalla traduzione in termini educativi della ricerca di G. Bateson e dell'importanza che questa attribuisce alla individuazione di modelli di ragionamento che riflettono su loro stessi per capire "come si pensa" e "perché si pensa in questo

modo” per giungere alla conclusione che la vera ecologia sta nella mente e nella sua capacità di autoregolarsi per pensare in termini di cambiamento per vedere le cose in modi diversi e saper costruire di volta in volta modelli interpretativi che consentono di attivare gli “adattamenti intelligenti” che una situazione in continua e rapida evoluzione richiede.

La trasposizione di questi concetti nella pratica professionale dell’insegnamento presuppone altresì la capacità di costruire un curriculum trasversale in cui le diverse discipline concorrono nel loro specifico al raggiungimento di obiettivi comuni prefissati che percorrono trasversalmente il sistema delle conoscenze, ordinate secondo i diversi statuti epistemologici propri di ciascuna disciplina. All’interno di tali contesti l’interdisciplinarietà diventa la metodologia utilizzata per realizzare la trasversalità e la ricerca – azione viene assunta come modalità per gestire i processi e le azioni sotto il profilo didattico. Il curriculum trasversale ricomprende in tal modo gli strumenti e le modalità che gli studenti dovrebbero acquisire mediante la frequenza della scuola, per “imparare ad imparare”, cioè per predisporre in modo attrezzato, per apprendere lungo l’intero arco della propria esistenza, allenando continuamente la mente sulle diverse modalità per organizzare, leggere, decodificare e comprendere, mediante il corretto utilizzo dei codici specifici, le informazioni disorganizzate e spesso contraddittorie che ci vengono fornite in grande quantità con flussi incessanti dai mezzi di comunicazione di massa. Il compito della scuola non potrà più essere quello di reperire e raccogliere le informazioni perché si trasformerà nella capacità di saper scegliere, nella gran massa di informazioni con cui veniamo a contatto ogni giorno, quelle che sono veramente utili per noi e significative per la nostra crescita sul piano culturale e sociale.

Un curriculum trasversale

A titolo di esemplificazione possiamo pensare alla diversità di approccio e di applicazione e il ricorso alle diverse conoscenze, che si dovrebbero saper impiegare per svolgere in modo proficuo le seguenti azioni :

- consultare un dizionario o un’enciclopedia secondo il metodo tradizionale o servendosi dei moderni cd rom;
- costruire un programma di viaggio che preveda diverse opzioni servendoci del mezzo ferroviario su un itinerario europeo di media complessità;
- utilizzare la carta topografica di una città estera la cui lingua ci risulti sconosciuta;
- consultare diverse brochures turistiche per organizzare una vacanza che debba corrispondere a requisiti ben definiti;
- seguire le istruzioni per il montaggio di un apparecchio di media complessità (aereomodellismo);
- padroneggiare l’uso di un software;
- programmare un semplice software.

Le abilità

Tutte queste applicazioni richiedono la messa in gioco di un intreccio di conoscenze e abilità riconducibili agli statuti epistemologici delle diverse discipline che solo integrandosi a vicenda possono concorrere efficacemente alla soluzione delle situazioni problematiche sopra esposte. La tesi di fondo che sorregge questo tipo di impostazione metodologica è che i concetti non vengono più considerati isolatamente, uno indipendente dall’altro, ma nelle loro interconnessioni o reti di contenuti-concetti-strategie. Il nodo centrale

Navigare tra i nodi della rete

della programmazione interdisciplinare è la ricerca di strategie adatte per favorire l'integrazione delle conoscenze all'interno di un percorso di progettazione che comprende all'interno di una comune strategia di lavoro gli assunti epistemologici di ogni singola disciplina con l'individuazione di concetti e contenuti interdisciplinari.

Nel corso di questo nostro incontro tratteremo dunque delle competenze che si richiedono oggi a chi intraprende la professione docente e presenteremo alcune modalità di interpretare e vivere la professione, cercando di interpretare al meglio le considerazioni esposte.

Innanzitutto cercheremo di orientarci all'interno dei processi di continua trasformazione che interessano il mondo scolastico in questo momento storico, cercando di trovare un modo comune di sentire e intendere l'evoluzione in cui ci sentiamo immersi e valutare le ripercussioni che si possono avere sul modo di intendere la funzione della scuola e il ruolo dei docenti, per poi passare ai processi di insegnamento e di apprendimento e alle caratteristiche che si vanno profilando nell'ottica della costruzione di una nuova professionalità.

Per quanto attiene la dimensione relazionale-affettiva parleremo della pro-socialità come modalità per costruire e mantenere un clima sociale positivo che favorisca al massimo livello possibile l'incontro e lo scambio tra le persone; per quanto riguarda la pratica didattica presenteremo una forma di organizzazione particolarmente interessante: l'apprendimento cooperativo e, per quanto concerne le competenze professionali introdurremo una modalità di programmazione dell'attività didattica che ben si concilia con le attività proposte prima: la programmazione per concetti.

I saperi trasversali

Le considerazioni che seguono riguardano in modo particolare alcuni aspetti caratterizzanti la professionalità docente nel presente momento storico e le diverse modalità attraverso cui essa può esplicarsi in stretta connessione con le esigenze interpretative di un'epoca, come la nostra, caratterizzata da profondi e veloci cambiamenti, da un generalizzato clima di incertezza e da una diffusa sensazione di disorientamento.

*La scuola nel
cantiere
dell'autonomia*

I processi di trasformazione in atto, che ben sono rappresentati dalla metafora del "cantiere nella città educativa" non prefigurano più una serie di innovazioni circoscritte a specifici ordini di scuola, né sperimentazioni funzionali a riforme ordinamentali, ma una revisione generale degli aspetti organizzativi (autonomia), strutturali (riordino dei cicli), di contenuto (saperi essenziali e curriculum), di partecipazione (riforma degli Organi Collegiali), di formazione degli operatori (corsi di laurea per accedere alla professione docente) e di offerta scolastica complessiva (sistema pubblico integrato).

L'avvio simultaneo di tutte queste azioni di riforma lascia intravedere l'inizio di una stagione di cambiamenti radicali che necessariamente dovranno essere accompagnati da una profonda azione di riqualificazione culturale e professionale di tutto il personale scolastico che nei prossimi anni si troverà a dover dare pratica attuazione alle riforme in atto.

I tratti della nuova professionalità docente, raccordati alle nuove condizioni nei contesti di lavoro, pongono le basi per un nuovo modo di essere professionisti nella scuola che comporta assunzione di responsabilità in ordine al cambiamento, impegno per sburocratizzare la realtà, scambio professionale come prassi ordinaria, disponibilità a sperimentare con gli altri e ad imparare dagli altri, capacità di interpretare se stessi e gli altri come risorsa, pratica costante della collaborazione e dello scambio professionale con altre agenzie educative del territorio.

La fase di sperimentazione dell'autonomia in corso, che in un primo momento sembrava aver privilegiato la dimensione gestionale-organizzativa con l'introduzione di forme di incentivazione dell'attività progettuale nelle scuole, è ora indirizzata a recuperare i significati di fondo che legittimano e conferiscono senso alla presenza e all'azione dell'istituzione scolastica sul territorio, esplicitata nelle linee di intervento contenute nel Piano dell'Offerta Formativa, discusso elaborato e condiviso da tutti gli organi che condividono responsabilità ai diversi livelli di organizzazione del servizio ed attuato con l'assenso di tutti gli altri soggetti interessati interni ed esterni al sistema.

Ma i livelli di qualità auspicati e necessari non potranno essere raggiunti senza la disponibilità e l'impegno del personale docente che si troverà ad essere il vero artefice del cambiamento, sia nel rinnovamento della prassi didattica, sia nel progressivo miglioramento livelli relazionali, organizzativi e gestionali interni alle unità scolastiche. La questione interessa soprattutto dal punto di vista del continuo miglioramento dell'azione didattica all'interno dei nuovi contesti professionali e organizzativi, caratterizzati da elevati livelli di progettualità, supportata da un continuo monitoraggio e da un

*Il ruolo dei
docenti*

sistematico controllo dei processi e dei risultati che consentirà di verificarne la congruità con le finalità dichiarate.

L'introduzione della logica della rendicontazione e la pratica costante dell'osservazione in itinere e del monitoraggio nella gestione della didattica, favoriranno il processo di costruzione di una nuova professionalità docente, basata su elevati livelli di progettualità, sulla pratica diffusa della ricerca-azione e sulla promozione della pro-socialità. In tali contesti culturali e professionali, regolati dal contratto formativo con gli studenti e le famiglie e dai patti educativi territoriali, assumeranno un rilievo sempre maggiore la pratica della trasversalità degli apprendimenti, l'approccio metodologico interdisciplinare, l'apprendimento cooperativo e l'individualizzazione nei processi di apprendimento e nelle pratiche di insegnamento.

La finalità dichiarata di tutto il processo sarà rappresentata dal miglioramento costante e continuo della qualità del servizio scolastico e dalla promozione del successo formativo che potrà realizzarsi anche attraverso una rete ben organizzata di servizi alla persona come l'orientamento scolastico e formativo e l'educazione continua e ricorrente degli adulti, da realizzarsi in collaborazione con gli enti locali e le organizzazioni di carattere economico e sociale che operano sul territorio.

Uno dei modelli epistemologici oggi maggiormente condiviso dagli studiosi interpreta l'organizzazione del sistema scolastico in termini di "complessità". La complessità come modo di osservare, conoscere e interpretare la realtà e come sfida mai risolta di costruzione autonoma di orizzonti di senso, per definire le cose e costruire sistemi di riferimento significativi. (Morin, 1985)

*Il paradigma
della
complessità*

Da tale punto di vista, la progettualità diventa uno strumento di gestione della complessità e un tentativo di ricondurre sotto una dimensione di direzionalità e di controllo la realtà dei processi formativi, che per loro natura sono caratterizzati da legami deboli, da scarsa prevedibilità e difficilmente possono sottostare alle regole della statistica e della probabilità in quanto non sono riconducibili a sequenze prevedibili rigidamente definite. (Romei, 1995)

Se cerchiamo ora di analizzare alcuni aspetti del discorso precedentemente enunciato, per costruire un primo quadro concettuale di riferimenti, cui attingere nel corso dello sviluppo delle argomentazioni successive, ci troviamo a dover affrontare alcuni concetti-base da prendere come riferimento per il nostro lavoro: i saperi e le discipline, i processi di insegnamento-apprendimento, il ruolo della scuola nella società contemporanea e il nuovo modo di definire e interpretare la professionalità docente. Cominciamo dalle discipline come oggetti della conoscenza.

L'innovazione tecnologica, i fenomeni di terziarizzazione spinta, la simultaneità delle comunicazioni, la mondializzazione dell'economia e la globalizzazione dei mercati sono i principali fattori che hanno influito sulla necessità di provvedere ad un profondo rinnovamento della didattica che ormai non può più ignorare i profondi cambiamenti introdotti dall'utilizzo

*Le sfide della
globalizzazione*

delle tecnologie informatiche e multimediali che a loro volta influiscono in modo determinante anche sulle modalità di organizzazione e conduzione dell'attività didattica nell'aula, negli spazi attrezzati e nella progettualità che si sviluppa con enti e associazioni esterne. I modelli di riferimento teorico assomigliano sempre di più ad organizzazioni aperte con modelli di costruzione delle conoscenze che si avvalgono in modo massiccio degli apporti delle reti telematiche e delle tecnologie multimediali. In questa modalità organizzativa del sapere di carattere reticolare, assumono una maggiore centralità i nodi e le connessioni congiunti alla capacità di decisione autonoma e alla discrezionalità delle scelte individuali. (Butera, 1993)

La stessa concezione del sapere distinto in modo tradizionale con la suddivisione delle discipline a canne d'organo, dove ciascuna aveva un proprio codice di riferimento e proprie modalità di approccio metodologico, si considerino, ad esempio, per la storia, le vicende che hanno interessato l'insegnamento di questa disciplina e i problemi connessi con il novecento o le diatribe che a tutt'oggi contrappongono i sostenitori dell'educazione motoria ai seguaci delle teorie psicomotorie, non corrisponde più alla visione attuale che rappresenta il patrimonio di ciascuna disciplina come un reticolato di conoscenze organizzate con cui ciascun soggetto entra in relazione per costruire, secondo proprie modalità di indagine e di scoperta, sulla base delle esperienze pregresse e del vissuto personale, nuovi sistemi di conoscenza. Si passa così da una concezione statica che considerava le discipline come compartimenti stagni con una propria base di conoscenze ed un proprio apparato di regole, ad una visione più dinamica che ammette percorsi individualizzati a seconda del punto di partenza e delle capacità individuali: un percorso cui possono accedere tutti ma che può essere esplorato e conosciuto secondo modalità diverse da chi sappia individuare i nodi più significativi e le strategie più idonee.

Le discipline

" Si insegna perché gli studenti apprendano concetti e nozioni essenziali delle discipline e, attraverso la rielaborazione di questi elementi di base, ne acquisiscano i fondamenti logico concettuali, per passare ad un successivo apprendimento, di livello superiore. "(Romei, 1995).

Questa espressione di Romei ci consente di cogliere nella sua vera portata l'impegno professionale dei docenti dei diversi ordini di scuola che, in qualità di esperti della mediazione culturale e didattica, sanno di volta in volta adottare le strategie più adatte per favorire l'incontro tra gli oggetti culturali e le caratteristiche del soggetto in apprendimento. All'interno della scuola l'assetto epistemologico delle discipline (impianto o statuto) è stato considerato una prima volta dagli estensori dei diversi documenti programmatici che, di volta in volta, ne hanno curato anche la traduzione a livello contenutistico e metodologico.

Insegnamento e apprendimento

Nella pratica didattica i riferimenti all'assetto epistemologico delle discipline, fanno riferimento a strategie ed approcci metodologici propri di ciascun ordine scolastico, riferiti primariamente all'età e alle fasi di sviluppo psicologico degli alunni secondo una gradazione di livelli che parte dai campi

di esperienza della scuola materna e passando attraverso gli ambiti disciplinari della scuola elementare, attua il passaggio dall'approccio pre-disciplinare del primo ciclo della scuola elementare per giungere ad un approccio disciplinare vero e proprio solo negli ultimi anni della scuola elementare e nella scuola media.

Questo cambia anche il modo di intendere l'apprendimento che non può più essere considerato mera accumulazione di conoscenze ma diventa la modalità per stabilire una relazione significativa tra le stesse: è infatti l'abilità a muoversi nella rete che consente di individuare gli snodi significativi attraverso cui passano le coordinate della ricerca personale per la conquista progressiva di livelli di conoscenza sempre superiori. Questa modalità consente altresì di valorizzare al massimo livello sia la capacità di autoanalisi del soggetto, che in tal modo costruisce livelli sempre maggiori di consapevolezza dei propri limiti e delle proprie possibilità, sia il progressivo consolidarsi dell'atteggiamento euristico che attraverso il piacere della conoscenza per scoperta e dell'appagamento della ricerca alimenta di continuo l'interesse e la motivazione per il lavoro scolastico che diventa man mano sempre più interessante ed appagante.

*Apprendimento
significativo*

Le teorie cognitive di Lewin e Bruner sottolineano in modo particolare la natura costruzionistica dei processi di apprendimento intesa come continua ri-costruzione del reale e continua ristrutturazione delle conoscenze, che si attua mediante l'interazione tra il soggetto in apprendimento e i suoi interessi personali e la rete di dati, con cui entra in contatto nel suo contesto di vita, temperati dal livello di motivazione che l'insieme di questi fenomeni riesce a sviluppare.

Altre teorie dell'apprendimento, come quelle emerse nell'ambito dell'approccio fenomenologico umanistico (Rogers e Maslow) collegano l'apprendimento al bisogno di affermazione e di crescita della personalità che ristruttura continuamente sé stessa nell'atto dell'apprendere come fatto globale. In questa ottica i processi di apprendimento investono la personalità non solo a livello cognitivo, ma anche a livello emotivo e affettivo.

Tra apprendere ed agire c'è un continuum nel senso che si impara meglio agendo (Shon, 1983). Il conoscere in azione (imparar facendo) è il cuore stesso dell'apprendimento in situazione: il vero sviluppo dell'apprendimento è quello che si verifica con "l'apprendere ad apprendere" cioè con la disponibilità costante a rimettere in discussione i contenuti in una modalità di analisi e revisione continua dei processi. Fattori molto importanti sul percorso della crescita continua sono l'orientamento al risultato e l'analisi e conoscenza dei processi che consentono il ri-orientamento continuo del soggetto e della propria attività conoscitiva.

*Logica
dell'imparar
facendo*

In definitiva il soggetto in apprendimento sviluppa processi di autoanalisi e di autosviluppo riflettendo sugli insuccessi o sui successi, che sono il risultato delle azioni intraprese più o meno consapevolmente. (Bateson e Bomers, 1991).

In un approccio di questo tipo assumono un particolare rilievo anche i cosiddetti "fattori intangibili" come il clima sociale interno

dell'organizzazione, la cultura dell'appartenenza, i modelli condivisi e le regole implicite.

Sul piano della progettazione dell'azione didattica ne consegue che il curricolo non può essere ricondotto semplicemente alle sole discipline o alle aree disciplinari, dimenticando del tutto la dimensione formativa, che investe il piano dei comportamenti e degli atteggiamenti modificando nel profondo il modo di essere delle persone, agendo sulle certezze che stanno alla base dei comportamenti individuali, dei livelli di autonomia, della stima di sé e della personale capacità di rapportarsi con gli altri e con il mondo.

Alla luce di quanto sopra esposto si possono elaborare ora alcune considerazioni di carattere generale riguardanti la funzione dell'insegnante nella società attuale e il ruolo che la società stessa affida alla scuola.

Funzione della scuola

Procediamo da questo secondo aspetto. La scuola è generalmente riconosciuta come istituzione delegata dalla società allo sviluppo di corretti processi di socializzazione. Autentico "vivaio di relazioni umane" essa si pone come il luogo della comunità in dialogo, laboratorio di ricerca sociale, sede di confronto costruttivo e di elaborazione e condivisione di comportamenti etici, dove la persona viene formata alla pratica dei valori democratici e sperimenta occasioni di crescita della personalità in tutte le sue dimensioni.

Quale centro culturale e sociale di costruzione e negoziazione di significati, di consegne etico-sociali democratiche, di relazione di senso tra soggetti diversi, tra di loro e con la comunità civile, la scuola si pone come luogo di formazione non solo per gli studenti ma anche per tutti gli adulti che la abitano, come i genitori, gli insegnanti, i dirigenti e il personale non docente.

Ma soprattutto la scuola educa per mezzo della conoscenza e dell'istruzione, mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica.

La nuova professionalità del personale docente dovrebbe essere tale da consentirgli di offrire agli studenti non certo soluzioni ripetitive e meccanizzate, ma diagnosi congiunte di fabbisogni e potenzialità esistenti attraverso la costruzione e la cura di un dialogo costante e aperto da porre alla base del contratto formativo. L'insegnante della scuola elementare può essere considerato esperto degli apprendimenti formativi di base, organizzatore di contesti educativi e facilitatore dei processi di mediazione culturale. Compito primario e responsabilità della scuola e degli insegnanti è quello di programmare un insegnamento di qualità, efficace nel senso che dimostra di raggiungere gli obiettivi prefissati ed è in grado di rispondere in modo adeguato alle esigenze formative degli alunni intese sia nelle loro espressioni di traduzione locale del curricolo, sia come attuazione delle linee di indirizzo generale emanate dal ministero.

Insegnante come facilitatore degli apprendimenti formativi di base

Sarebbe illusorio pensare di poter limitare il curricolo alla sola dimensione cognitiva, gli aspetti di carattere affettivo ed emotivo infatti assumono un considerevole rilievo appena si consideri che gli alunni a scuola imparano dagli insegnanti più guardandoli ed imitandoli, che ascoltando le loro lezioni ed eseguendo gli esercizi che essi propongono loro. Grande

importanza va attribuita anche all'esempio e alle intese professionali tra i docenti. Gli insegnanti infatti tendono ad evidenziare i cambiamenti attesi nel comportamento degli alunni e progettano interventi da fare su di essi o con essi : lezioni, esercitazioni, simulazioni, giochi, ripetizioni. Difficilmente riflettono sul loro modo di agire e sui messaggi non verbali che a livello più o meno implicito trasmettono con il loro comportamento e sull'influenza che questi possono avere sulla formazione degli studenti. Qualsiasi sviluppo nella formazione culturale del bambino passa attraverso modalità di interazione con gli altri, fasi di discussione e di condivisione che servono a rafforzare le sicurezze personali e a consolidare le conoscenze e modalità di costruzione di nuovi modelli interpretativi della realtà come conquista progressiva degli oggetti del sapere.

*Discutendo
s'impara*

Questi tratti di personalità solida e compiuta, se messi in relazione con le caratteristiche dei contesti operativi cui si accennava prima, aiutano a tracciare il profilo di una professionalità complessa e articolata che si realizza in stretto contatto con contesti sociali e culturali che sono in continua evoluzione.

L'autonomia prossima ventura, che per gran parte però ha già trovato pratica attuazione nelle realtà scolastiche più attente e sensibili alle tematiche culturali del nostro tempo si prospetta come ulteriore occasione di valorizzazione della professionalità soprattutto per quanto attiene la costruzione di competenze ed abilità di progettuali, che in ultima analisi divengono strumento di comunicazione e di reciprocità con il territorio. I docenti dovranno dimostrare di saper scegliere con lungimiranza e buona predittività, coniugando le istanze dei contesti socio-culturali di appartenenza e le attese delle famiglie con gli standard di qualità e di apprendimento del sistema a livello nazionale.

La comunità scolastica, per mezzo del Piano dell'offerta formativa, dovrà presentare al territorio una serie di proposte organiche e ben articolate riguardo i seguenti aspetti :

*Prove pratiche
di autonomia*

- l'identità dell'istituzione scolastica, con la dichiarazione delle finalità, l'indicazione dei pilastri su cui poggia il progetto educativo, i riferimenti concettuali su cui si fonda il processo di insegnamento-apprendimento con l'indicazione delle risorse umane e finanziarie;
- i livelli di corresponsabilità educativa degli operatori in quanto espressione del livello di condivisione interna e integrazione delle competenze e delle abilità degli operatori;
- il contratto formativo con gli alunni e le loro famiglie e il patto educativo che la scuola stabilisce con il territorio come strumento che regola le modalità di interazione e la comunicazione con l'esterno;
- le modalità di realizzazione del piano dell'offerta formativa come azione dinamica e continua di progettazione-valutazione-riprogettazione del servizio attraverso le forme dell'autoanalisi d'istituto e il continuo monitoraggio degli esiti di apprendimento;

- costruzione della memoria storica come sviluppo del percorso dell'unità scolastica e conoscenza delle ragioni che stanno alla base delle modifiche e dei cambiamenti in rapporto al tempo.

Fare scuola oggi richiede una particolare attitudine dell'insegnante sia nel conoscere e considerare le caratteristiche personali di ciascun alunno e il suo stile di apprendimento, sia nel progettare, organizzare e realizzare diverse forme di intervento didattico (stile di insegnamento), che non possono prescindere dall'utilizzo sistematico delle apparecchiature e degli strumenti di conoscenza che la moderna civiltà mette a disposizione.

Il compito prevalente della scuola non è più quello di fornire, arricchire o integrare le conoscenze, ma diventa piuttosto l'impegno a trovare i modi per aiutare gli allievi a scoprire e considerare le informazioni che già loro possiedono per collegarle con le acquisizioni che man mano vengono affrontate nell'attività didattica. La significatività dell'esperienza scolastica acquista valore educativo nel momento in cui riesce a combinare le nuove conoscenze con i sistemi di elaborazione delle persone in modo tale da promuovere uno sviluppo reale del loro modo di essere e del loro comportamento.

La programmazione per mappe concettuali

La programmazione per concetti parte dal presupposto che quando l'alunno viene a scuola ha già strutturato delle proprie mappe di conoscenza all'interno delle quali ha collocato secondo un proprio ordine le conoscenze finora acquisite, dunque bisogna partire da questo patrimonio di esperienze strutturate per ampliarle ed arricchirle con nuove conoscenze.

La scuola ha il compito di far evolvere questa situazione di partenza verso una concettualizzazione più scientifica e più strutturata che, attraverso il conflitto socio-cognitivo, spinga l'alunno ad una continua ristrutturazione delle rete concettuale di riferimento verso la costruzione di mappe di riferimenti sempre più ricche ed articolate.

I concetti sono le unità mentali con le quali ognuno di noi pensa il mondo, per loro natura sono sempre collegati in un reticolo di carattere relazionale all'interno del quale trovano funzioni e significati diversi. L'insegnante parte con la presentazione dell'oggetto culturale e attraverso la conversazione clinica cerca di far emergere tutte le diverse rappresentazioni e i diversi collegamenti logici che gli allievi sanno costruire attorno a quel particolare argomento. Con domande stimolo e domande di specificazione l'insegnante cerca di tracciare la differenza tra la struttura delle conoscenze della mappa proposta e le matrici cognitive degli alunni in relazione al medesimo campo di conoscenza. Guida quindi gli alunni alla scoperta del concetto da apprendere attraverso una serie di indagini e di domande che gli consentono di stabilire una molteplicità di collegamenti significativi tra la mappa generale di riferimento e le mappe concettuali di ciascun alunno.

La conversazione guidata, la costruzione di disegni e mappe e la pratica del ragionamento induttivo e deduttivo sono le metodologie che meglio si accompagnano con questa modalità organizzativa del lavoro scolastico. Attraverso l'uso dei mediatori didattici si giunge poi alla rappresentazione grafica dei contenuti di conoscenza e alla rilevazione delle loro interrelazioni con gli altri oggetti culturali che gli altri componenti del gruppo hanno deciso di considerare all'interno della mappa generale di riferimento.

L'atteggiamento pro.sociale

Più sopra abbiamo rimarcato il fatto che una delle componenti più importanti dei processi di apprendimento fosse la relazione, cioè la considerazione degli stati emotivi e affettivi che stanno alla base dei processi di motivazione e delle potenzialità individuali

L'influenza che le emozioni e i sentimenti esercitano sul pensiero è molto rilevante, sia in senso negativo bloccando o deviando il processo cognitivo, sia in senso positivo come catalizzatore dell'immaginazione, dell'inferenza, della memoria e della creatività. L'intervento di questa dimensione emotiva fa sì che noi possiamo ricevere rinforzi su precedenti comportamenti o subire le più brucianti sconfitte in base all'intensità

dell'impegno affettivo ed emotivo che abbiano combinato con i nostri processi di apprendimento.

Resta comunque assodato che l'esperienza affettiva ed i percorsi dell'intelligenza sono strettamente correlati ai meccanismi che regolano la motivazione personale, per questo il clima sociale ed affettivo che circonda l'alunno in apprendimento si trasforma in uno dei fattori più importanti per garantire e sostenere i suoi processi di elaborazione delle conoscenze. Il rapporto di fiducia, il senso di appartenenza al gruppo, la condivisione costante di successi ed insuccessi intrecciata con momenti di discussione e di confronto, la relazione di aiuto favoriscono l'aumento della fiducia in sé e nelle proprie potenzialità e predispongono il soggetto a cooperare con i compagni perché il successo di ognuno è la vittoria di tutti.

L'apprendimento cooperativo

L'uso di questa tecnica richiede una preliminare e dettagliata programmazione della attività da svolgere e la definizione di una serie di tappe da seguire per chi si accingesse a trasformare questa modalità di lavoro in pratica consolidata.

Scelto il campo di indagine sul quale intervenire, è necessario definire compiutamente gli obiettivi didattici stabilendo chiaramente ciò che gli allievi devono imparare. Si passa quindi alla formazione dei gruppi tenendo ben presente che la dimensione di questo deve essere rapportata alle abilità sociali che i componenti sanno mettere in gioco. La produttività di un gruppo non è determinata dalle capacità di ogni singolo componente, bensì dalla sua abilità nel lavoro di gruppo. A questo punto si procede all'assegnazione dei ruoli che devono essere ben definiti per ciascun componente.

Anche la disposizione dell'aula assume un'importanza particolare in quanto l'utilizzo degli spazi a disposizione e la collocazione dei materiali assumono un certo rilievo ai fini della produttività delle attività intraprese dal gruppo. A questo punto comincia la fase vera e propria di esecuzione del compito e l'approccio cooperativo prevede che l'insegnante fornisca tutte le informazioni relative agli obiettivi del lavoro, alle caratteristiche del compito assegnato, alle strategie e ai concetti che gli studenti devono conoscere e saper mettere in atto, alle procedure da seguire per svolgere il compito e regolare il lavoro di gruppo.

A questo punto scatta l'interdipendenza positiva che consiste nello stabilire tra gli allievi dei rapporti tali per cui nessuno possa riuscire individualmente se non con il successo dell'intero gruppo. La capacità di interagire positivamente con gli altri si impara attraverso l'esperienza ed è dunque necessario che l'insegnante strutturi bene ogni fase del lavoro per facilitare il funzionamento del gruppo e sviluppare le sue capacità di funzionamento, apprendimento, stimolo e facilitazione del compito.

Le ultime fasi di questo lavoro prevedono il monitoraggio del comportamento degli alunni, la verifica e valutazione dei processi di apprendimento, la valutazione del prodotto finale e la valutazione del gruppo.

Nel lavoro cooperativo il benessere psicologico deriva dall'accettare il proprio ruolo e dal saperlo interpretare: tutto ciò aumenta l'autostima e la motivazione intrinseca. Il clima di lavoro è sereno e disteso e meno stressante in quanto non si devono impegnare energie in esercitazioni di carattere competitivo.

Valutare la cooperazione
M. L. G. - Roma - 1981

La cooperazione in classe
M. L. G. - Roma - 1982

Cooperazione e apprendimento
M. L. G. - Roma - 1983

La cooperazione in classe
M. L. G. - Roma - 1984

La cooperazione in classe
M. L. G. - Roma - 1985

La cooperazione in classe
M. L. G. - Roma - 1986

Il programma di cooperazione in classe
M. L. G. - Roma - 1987

La cooperazione in classe
M. L. G. - Roma - 1988

La cooperazione in classe
M. L. G. - Roma - 1989

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

Gerard De Vecchi *Aiutare ad imparare*
La Nuova Italia - Firenze - 1998

Clotilde Pontecorvo *Discutendo s'impara*
Ed. Carrocci - Roma - 1994

Vivienne De Landsheere *Far riuscire far fallire*
Ed. Armando - Roma - 1991

Thomas Gordon *Insegnanti efficaci*
Ed. Giunti Lisciani - Teramo - 1993

Gioacchino Petracchi *Motivazione e insegnamento*
Ed. La Scuola -Brescia - 1990

Lucio Guasti *Valutazione e innovazione*
Ed. De Agostini - Novara - 1996

Roberto Ferrari *La valutazione possibile nella scuola dell'obbligo*
Ed. Temi - Bologna - 1997

Piero Romei *Autonomia e progettualità*
Ed. La Nuova Italia - Firenze - 1995

R. Florian - F. D'Amato *Il programma Feuerstein. Modi e metodi per organizzare l'attività
cognitiva.*
Ed. Giunti e Lisciani - Teramo - 1989

Paolo Calidoni *L'innovazione nella scuola elementare*
Ed. La Scuola - Brescia - 1994

Dino Cristanini *Programmare nella scuola oggi*
Ed. F.lli Fabbri - Milano - 1995

Il portfolio delle competenze nella scuola primaria.

L'allestimento del portfolio delle competenze individuali e il suo utilizzo nella pratica educativa, sono strettamente collegati alla cultura della valutazione e alle pratiche di orientamento proprie di ciascun ordine e grado di scuola. A loro volta queste pratiche valutative e di orientamento rappresentano le modalità con cui ciascun segmento del sistema scolastico esplicita i propri saperi professionali in materia, ricollegandoli alle storie e culture precipue.

La scuola dell'infanzia ha in questo senso una tradizione consolidata che ha trovato una validazione e un riconoscimento ufficiali negli Orientamenti del 1991, basata sulle tecniche dell'osservazione sistematica e della documentazione ed ha adottato nel tempo forme di raccolta e testimonianza del percorso di crescita e sviluppo del bambino che si concretizzano nella costruzione di una specie di dossier finale che, a seconda delle dimensioni, può assumere il nome di fascicolo, cartella o anche valigia ed è strutturato al suo interno in modi molto diversi a seconda delle funzioni che gli vengono attribuite.

La scuola secondaria superiore, con l'abolizione degli esami di riparazione e la successiva riforma dell'esame di stato, ha anch'essa introdotto da tempo il sistema dei debiti e dei crediti formativi, affiancato e supportato da forme di tutoring dello studente, come sportelli di consulenza o centri d'ascolto, attivati in collaborazione con esperti appartenenti ad enti e associazioni esterne. Per quanto riguarda il meccanismo di attribuzione dei crediti formativi che lo studente accumula nel triennio, è ormai consolidato il riconoscimento di esperienze qualificanti che appartengono al suo vissuto personale, condotte anche all'esterno del sistema scolastico, come l'attività di stages presso aziende o l'impegno continuativo nel volontariato sociale o in enti e associazioni di carattere culturale e formativo.

I due segmenti intermedi del sistema - le scuole elementari e medie - pur avendo vissuto nella loro storia istituzionale intensi momenti di sperimentazione e innovazione delle modalità e delle tecniche di valutazione degli alunni, basti ricordare la sperimentazione dei nuovi modelli di valutazione introdotti nel 1993 in applicazione della legge di riforma della scuola elementare e successivamente rivisti nel 1996, e pur comprendendo nel loro patrimonio professionale esperienze di grande spessore culturale sul piano dell'orientamento, come il Progetto ORME - orientamento nella scuola materna ed elementare - e il Progetto Orientamento della scuola media, non hanno ancora previsto l'introduzione di una documentazione sistematica dei percorsi e delle scelte, che possa integrare e superare la dimensione cognitiva, per arricchirla di orizzonti di senso e significato, che potrebbero essere di grande aiuto per lo studente al momento della scelta del percorso formativo per il prosieguo degli studi, al termine della scuola dell'obbligo. Si tratta di un gap da colmare al più presto in quanto i più recenti e qualificati studi sull'argomento hanno evidenziato come la considerazione prevalente dell'aspetto cognitivo, così come è contemplata nell'attuale documento di valutazione, sia ormai largamente insufficiente e riduttiva: occorre l'elaborazione di uno strumento più articolato e completo che consenta di documentare le competenze rapportate all'età dello studente, alla classe frequentata, agli obiettivi formativi del suo piano di studio personalizzato e che sia aperto anche ai vissuti personali, ai suoi interessi, al riconoscimento delle sue attitudini e capacità. Uno strumento di valutazione degli esiti e dei percorsi, che valorizzi anche la dimensione critico-riflessiva e sia aperto al dialogo-confronto con gli altri soggetti principali che partecipano al

processo di crescita in qualità di tutors cooperativi e corresponsabili: i genitori e i docenti. Uno strumento che raccolga in sé la dimensione valutativa dei processi di apprendimento, la documentazione dei percorsi testimoniata dai prodotti più significativi, la traccia delle attività e delle esperienze di orientamento messe in atto, la riflessione sui punti di forza e sulle criticità. Uno strumento come il portfolio che si costruisca come progetto di vita partecipato e condiviso, orientato alla crescita della persona e alla formazione dell'uomo e del cittadino, che faccia sentire meno solo lo studente di fronte alla complessità del mondo contemporaneo e al canto delle sirene dei contesti mass-mediologici della globalizzazione planetaria.

Un portfolio delle competenze che lo studente possa sentire suo in quanto orientato a documentare non solo gli esiti ed i processi di tipo cognitivo, ma aperto a tutte le esperienze più significative della sua vita, adatto a stimolare e facilitare l'autoriflessione sul personale percorso di crescita e che si presti alla rielaborazione dei vissuti, per una loro trasposizione in ipotesi di sviluppo, idonee a motivare e sostenere le scelte e le decisioni importanti per il futuro.

L'impianto teorico e culturale di riferimento si può trovare nei testi elaborati a cura della Commissione Europea -come il libro bianco "Apprendere nella società della conoscenza" di E. Cresson - gli atti della Conferenza di Lisbona del marzo 2000, che prefigurano come l'Unione Europea debba diventare nel prossimo decennio la società della conoscenza più competitiva a livello mondiale, il "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente" della Commissione Europea, elaborato nell'ottobre 2000, in cui si ipotizza l'introduzione di livelli differenziati di formazione per tutto l'arco della vita (longlife learning), il sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali, introdotto dal nostro Ministero del Lavoro, che ha esteso la certificazione delle competenze a tutto il settore dell'istruzione e della formazione professionale, curato dalle regioni.

Un tale orientamento istituzionale è ampiamente supportato sul piano scientifico ed epistemologico dalla ricerca pedagogica e psicologica più recente, che focalizza la sua attenzione sul fatto che la sola considerazione degli aspetti cognitivi sia da considerare largamente insufficiente per cogliere le dimensioni di sviluppo che investono la persona nel suo processo globale di crescita. La ricerca rigorosa e appassionata di R. Feuerstein, centrata sulla costruzione del personale progetto di vita, dimostra come l'emozione e la motivazione siano fattori che influenzano l'azione della persona e la percezione di sé nel mondo. Gli sviluppi successivi esplorano come sia possibile intervenire sulla motivazione in modi diversi e con tecniche personalizzate per ri-orientare la persona nello studio, come nel lavoro o nella vita sociale.

La ricerca ermeneutica di H.G.Gadamer, centrata sulla dimensione interpretativa soggettuale *"l'uomo cresce su se stesso, è un gomitolo di esperienza, ed ogni nuova esperienza è un'esperienza che nasce sullo sfondo di quelle precedenti e che le reinterpreta"*, gli studi di H.Gardner sulle intelligenze multiple, che hanno aperto orizzonti nuovi e interessanti sul piano della realizzazione personale fondata sulle attitudini e sulla valorizzazione dei talenti e la ricerca di E. Morin che afferma come la nostra formazione non debba essere interpretata riduttivamente in chiave quantitativa (una testa ben fatta non è quella riempita di tante materie per tante ore, ma quella che ha sviluppato una buona capacità di interagire con i diversi contesti di vita e sa adattarsi alla continua evoluzione), hanno aperto nuovi filoni di ricerca ed esercitato una profonda influenza sul modo di interpretare il ruolo della scuola e la funzione docente nell'attuale momento storico.

La necessità di introdurre modalità di integrazione e ri-progettazione dei percorsi valutativi è sostenuta sul piano psicologico anche dagli studi di C. Rogers sulla non direttività e dalla teoria del rispecchiamento che hanno introdotto un nuovo modo di vivere la professione docente basata sull'empatia come capacità di entrare in relazione e di affiancarsi alla persona in formazione per

aiutarla e sostenerla nei processi di costruzione dell'identità personale e da J. Bruner che ha ipotizzato forme precoci di apprendimento basate sulla concezione delle discipline di studio come strumenti di ampliamento delle conoscenze e sviluppo del pensiero critico.

Gli studi di Daniel Goleman sull'intelligenza emotiva, di Thomas Gordon sugli "insegnanti efficaci", e di Gerard De Vecchi "sull'imparare ad apprendere", hanno operato una trasposizione di queste elaborazioni teoriche sul piano della pratica didattica ed educativa, aprendo la strada a nuovi modelli interpretativi dei processi di insegnamento/apprendimento e dell'esercizio della funzione docente.

Una volta appurato che i tradizionali strumenti di valutazione in uso nelle nostre scuole non sono più sufficienti per una valutazione complessiva del processo di sviluppo e crescita degli alunni, considerato non solo sotto il profilo cognitivo, ma anche sotto quello emotivo-affettivo e comunicativo-relazionale, appare del tutto evidente come i nuovi documenti programmatici della scuola dell'infanzia, della scuola elementare e della scuola media non potessero non considerare l'introduzione del portfolio delle competenze come lo strumento più appropriato per assolvere a questo tipo di registrazione.

Il portfolio introdotto dalle indicazioni nazionali per la stesura dei piani di studio personalizzati nella scuola dell'infanzia, nella scuola media e nella scuola secondaria di primo grado, nella sua tripartizione valutativa, documentativa e orientativa, si propone come strumento che serve in primo luogo allo studente perché:

- lo aiuta a conoscere a fondo se stesso;
- lo mette in grado di valutare i propri risultati positivi e comprendere le ragioni che stanno alla base delle difficoltà e degli insuccessi;
- gli permette di documentare le competenze acquisite;
- gli consente di fare scelte conseguenti ponderate ed equilibrate;
- favorisce e rafforza l'autostima e la fiducia nelle capacità personali.

In questo senso il portfolio diventa uno strumento per promuovere e sostenere un'identità positiva della persona attraverso un processo di riconoscimento/identificazione di ciò che ha imparato, compreso e interiorizzato, finalizzato alla costruzione di una solida consapevolezza del proprio essere bambino/alunno o ragazzo/studente, mediato dalla costante riflessione dei come e dei perché, attraverso uno sviluppo continuo del processo critico, orientato alla progressiva costruzione di una solida identità personale, al rafforzamento del senso di sé e al potenziamento delle proprie capacità meta-cognitive.

L'opportunità di vivere questi processi all'interno di un rapporto dinamico intersoggettivo, che prevede la valutazione co-partecipata (genitore, docente, alunno) del confronto delle esperienze e dei punti di vista e dell'individuazione degli aspetti salienti e più significativi, attraverso l'esplicitazione dei meccanismi soggettivi di attribuzione di valore, si trasforma in prezioso percorso di chiarificazione, apprezzamento e valorizzazione dell'itinerario preso in esame. Per questi motivi esso diventa strumento di promozione della persona nella sua completezza, che passa attraverso la rielaborazione/costruzione di consapevolezze in ordine a:

- rilevazione dei suoi punti di forza e di debolezza;
- documentazione di un processo di sviluppo e crescita;
- raccolta e riconoscimento condiviso di materiali e prodotti che meglio evidenziano e restituiscono il guadagno intervenuto in termini di competenze raggiunte e consolidate.

All'interno di questi contesti di negoziazione, la ricerca dei significati da condividere, in relazione ai saperi conquistati, alle competenze sviluppate, ai comportamenti modificati ed alle

mete raggiunte, diventa uno scenario estremamente arricchente non solo per il soggetto in formazione, ma anche e soprattutto per gli altri attori che in qualche modo sono entrati nel processo.

Molto importante risulta essere la partecipazione diretta dell'alunno/studente alla scelta dei prodotti ritenuti significativi da inserire nella parte documentativa del portfolio, proprio perché legati ad emozioni e sensazioni provate in quel momento particolare, che possono aver dato origine a nuovi processi di crescita e fatto emergere consapevolezze, che solo il diretto interessato può conoscere e testimoniare. I genitori in quanto primi conoscitori della sua vita e della storia comune all'interno del gruppo familiare, mettono a disposizione informazioni, dati, osservazioni e impressioni che possono essere di grande aiuto per la costruzione di ipotesi interpretative dei comportamenti e dei modi di essere e di esprimersi del soggetto alunno in quel particolare momento della propria vita. I docenti arricchiscono la relazione educativa con il loro patrimonio di conoscenza ed esperienza professionale, valorizzando la dimensione dell'accoglienza e dell'ascolto, nell'intento di contribuire all'autenticità ed univocità delle attribuzioni di valore.

Il portfolio in quanto strumento aperto e flessibile si presta all'attestazione delle cosiddette "competenze trasversali" come:

- la capacità di individuare e risolvere problemi;
- il saper organizzare e portare a termine nei tempi stabiliti un compito individuale o di gruppo;
- partecipare alle attività scolastiche e non, con senso di responsabilità e orientamento al risultato;
- saper comunicare utilizzando stili e registri comunicativi adeguati alle diverse situazioni;
- assumere atteggiamenti proattivi nei confronti dei singoli e del gruppo;
- porsi positivamente in rapporto con gli altri;
- sviluppare e saper assumere atteggiamenti di critica costruttiva

L'adozione del portfolio in tutte le classi prime della scuola primaria ha comportato alcune valutazioni e considerazioni anche sul piano pratico.

In un primo momento si riteneva che lo strumento potesse essere costruito su cd-rom in modo tale da poter usufruire di tutti i vantaggi offerti dalla multimedialità per poter collocare all'interno di un unico contenitore un'enorme quantità di materiale (testi, grafici, immagini, suoni, filmati, animazioni, ecc.)

Una successiva verifica con i rappresentanti dei genitori ha fatto maturare la consapevolezza che i tempi non sono ancora maturi per un tale tipo di soluzione, in quanto le famiglie attrezzate per poterne usufruire in modo proficuo sono poco più della metà, quindi si rischierebbe di creare gravi difficoltà e impedire di fatto un uso generalizzato dello strumento. Dalle assemblee di classe organizzate per la presentazione del portfolio ai genitori è anche emersa l'opinione che in questa prima fase le famiglie possano partecipare alla stesura del portfolio semplicemente documentando le esperienze extrascolastiche del figlio ritenute più valide sotto il profilo della formazione.

In sede di Collegio Docenti si è deciso che, fino a quando non verranno impartite nuove disposizioni da parte del ministero, l'attuale documento di valutazione entrerà a far parte del portfolio delle competenze, nella parte destinata alla rilevazione degli esiti in itinere e finali.

Da parte di tutte le componenti della comunità scolastica è ormai condivisa l'idea di completare, diversificare ed ampliare le modalità di valutazione mediante la diffusione generalizzata di questo nuovo strumento che dovrà essere assoggettato a verifiche periodiche nel tempo nell'ottica di un miglioramento continuo sia dello strumento in sé che delle modalità di compilazione e comunicazione.

Per chiudere una citazione di B. Bettelheim, tratta dal suo libro "Il mondo incantato" che bene esprime in sintesi gli stati d'animo e le preoccupazioni di chi si appresta a vivere questa nuova stagione di cambiamenti culturali e professionali che coinvolgono il sistema scolastico italiano: "il compito più difficile che deve svolgere chi si appresta ad allevare un bambino, è quello di aiutarlo a trovare un senso per la propria vita".

Note _____

1. E. Cresson - P.Flynn *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive: livre blanc sur l'éducation et la formation.*

Commission européenne, direction générale de l'éducation et de la culture. Luxembuorg

2. Commission européenne, direction générale de l'éducation et de la culture.
Memorandum sull'istruzione permanente

3. E. Morin *La testa ben fatta*

4. E. Morin *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*

5. D. W. Winnicott *E l'intuizione creativa, più di ogni altra cosa, che fa sentire a ciascuno di noi che la vita vale la pena di essere vissuta.*

Corso IRC

Aimc-Cisl_Uciim

Il sistema scolastico italiano e le sue trasformazioni

Parma, 30 gennaio '04

1/2004

L. Ughetti

Il Punto

- Evoluzione storica e sviluppi
- Le grandi conquiste
- L'attenzione al contesto storico-sociale
- L'integrazione europea
- Corsi e ricorsi storici

1/2004

L. Ughetti

Le principali tappe

- I programmi del 1955 e la nuova identità della scuola elementare
- 1963 la scuola media unica
- 1969 la scuola materna statale

1/2004

L. Ughetti

Documenti programmatici

- 1979 Nuovi programmi per la scuola media
- 1991 Nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia

1/2004

L. Ughetti

La legge 148 del 1990

- Superamento del docente unico
- Ampliamento dell'offerta formativa
- Gli ambiti disciplinari
- Nuovi modelli organizzativi
- Il tema della continuità
- La flessibilità
- Un nuovo sistema di valutazione

1/2004

L. Ughetti

La scuola dell'autonomia

- Dalla programmazione
- Scuola dell'insegnamento
- Dalla logica dell'offerta
- Dal contratto indifferenziato
- Controllo di regole e procedure
- Dalla valutazione
- Alla progettualità
- Scuola dell'apprendimento
- Logica della domanda
- Al contratto formativo
- Alla responsabilità del risultato
- Alla valutazione autentica/autovalut.

1/2004

L. Ughetti

Le tematiche del presente

- Mass-media, TIC, multimedialità
- Svantaggio socio-culturale e disadattamento
- Diversabilità
- Insuccesso e dispersione scolastica
- Multiculturalità, intercultura e integrazione sociale
- Sperimentazione, ricerca e aggiornamento

1/2004

L. Ughetti

I punti da affrontare

- Anticipo scolastico
- Piani di studio personalizzati
- Docente prevalente/tutor
- Portfolio delle competenze



1/2004

L. Ughetti

I Documenti

- Profilo educativo, culturale e professionale dello studente (Pecup)
- Indicazioni nazionali per/ le attività educative personalizzate/ i piani di studio personalizzati nella scuola
- Raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni

1/2004

L. Ughetti

Riforma del titolo V della Costituzione

- Conferisce dignità costituzionale all'autonomia scolastica
- Prefigura tre livelli di responsabilità per la strutturazione del servizio scolastico (MIUR, Enti Locali Territoriali, Istituzioni Scolastiche Autonome)

1/2004

L. Ughetti

Organi collegiali

- Riforma degli organi collegiali territoriali
- Nuovi organi collegiali per le ISA
- Assetto federalista del sistema scolastico
–Sentenza della Corte Costituzionale

1/2004

L. Ughetti

Organi di governo delle ISA

- Organismi equiordinati con competenze specifiche
- Consiglio dell'Istituzione (compiti di indirizzo generale)
- Collegio dei docenti (organo tecnico)
- Dirigente Scolastico (compiti di natura organizzativa e gestionale)

1/2004

L. Ughetti

L'ANTICIPO

- L'anticipo scolastico non è il problema
- È solo una delle possibili soluzioni
- Obbligo/ordinamenti

1/2004

L. Ughetti

1

I Precedenti

Proposta dei primi anni ottanta (ammissione dei bambini di 5 anni)

Proposta Berlinguer (7+5)

Proposta Bertagna (5+3+4)

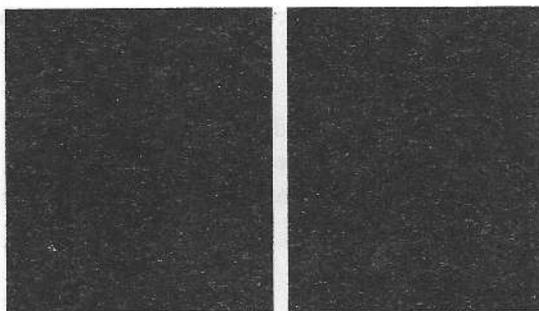
Proposta Moratti

1/2004

L. Ughetti

2

L'Italia



1/2004

L. Ughetti

3

Dati sulla scolarizzazione

- In Italia i giovani in età scolare sono pari al 15% della popolazione
- Questo dato in ER scende all'11,2%
- Nord 12,1%
- Centro 13%
- Sud e isole 17,3%
- Nell'UE questa percentuale oscilla tra il 18% e il 20%

1/2004

L. Ughetti

4

Paesi dell'UE

- F, D, NL, A, B T (5+4+3)
- UK, G, Ir, E, Lx B (8+4 / 7+5)
- Dn, Fn, Sw, Is, U (10-12)
Nr, P

1/2004

L. Ughetti

5

Mercato del lavoro

- Globalizzazione
- Long life learning
- Società della conoscenza (knowledge)
- Innovazione e cambiamento

1/2004

L. Ughetti

6

Dispersione scolastica

- Dati OCSE pisa
- Italia 24% UE 19%
- Il 65% dei ragazzi degli istituti professionali o non sono promossi, o sono promossi con più di tre debiti formativi

1/2004

L. Ughetti

7

Dispersione scolastica

- Nella Conferenza di Berlino del giugno 2003 si è fissato l'obiettivo di ridurre questo dato del
- 10%
- Che per l'Italia vuol dire innalzare la percentuale dei diplomati a 22 anni dal 75% all' 85%

1/2004

L. Ughetti

8

Memorandum UE

- Apprendimento formale
- Apprendimento non formale
- Apprendimento informale
- La Conferenza di Lisbona decide che l'UE entro il 2010 deve diventare la società della conoscenza più competitiva al mondo.

1/2004

L. Ughetti

9

Promozione del successo scolastico

- Tanto più si assegnano responsabilità progettuali ed esecutive vicino agli alunni e alle loro famiglie, tanto più aumentano le possibilità di successo.
- Non c'è sviluppo economico se non c'è sviluppo sociale, ma non c'è sviluppo sociale se non c'è completa educazione.
(Scuola di Boston)

1/2004

L. Ughetti

10

Obbligo S/F

- Conferenza di Lisbona marzo 2001
- Memorandum UE per la formazione ricorrente e permanente
- Conferenza di Berlino giugno 2003
- Attenzione ai nuovi contesti sociali e culturali

1/2004

L. Ughetti

11

Obiettivi della Conferenza di Lisbona

- Azzeramento della dispersione scolastica
- Aumento dei livelli di occupazione

1/2004

L. Ughetti

12

Sviluppi

- La sopravvivenza degli stati non dipende più da quanto si produce, ma dalla qualità di ciò che si produce (innovazione continua)
- Le professioni che sono in sviluppo sono quelle che richiedono:
 - Una formazione di livello alto
 - Competenze di carattere gestionale e relazionale

1/2004

L. Ughetti

13

Personalizzazione dei piani di studio

- Il soggetto educando protagonista attivo dei processi di apprendimento
- Piani di studio centrati sui bisogni del soggetto in formazione
- Percorsi di studio diversi per raggiungere traguardi comuni

1/2004

L. Ughetti

14

Piani di studio personalizzati

- Lo scopo dell'intervento didattico non è l'uniformità, ma la differenziazione;
- Attenzione ai tempi dello sviluppo e ai modi della proposta educativa
- Orientamento – progetto di vita (tutti i ragazzi si entusiasmano o si scoraggiano a seconda se vengono accolti o emarginati)

1/2004

L. Ughetti

15

Personalizzazione dei piani di studio

- Elaborazione di percorsi di apprendimento e di crescita che rispettino le differenze individuali in ordine a:
 - Interessi e capacità;
 - Ritmi d'apprendimento e stili cognitivi;
 - Attitudini e carattere
 - Esperienze di vita e di apprendimento

1/2004

L. Ughetti

16

Personalizzazione

- Importanza dell'azione riflessiva;
- Metacognizione (problemi, progetti, riflessioni) Aiutare gli altri a capire come apprendono e capire come noi apprendiamo, aiuta a sostenere i processi di apprendimento
- Il successo è una questione di gruppo
Cum-regere, cum-laborare, cum-operare
- L'apprendimento è sempre cooperativo

1/2004

L. Ughetti

17

Personalizzazione

- Come curvatura soggettuale di una progettazione generale
- L'interesse deve essere centrato sull'obiettivo formativo
- Le discipline sono lo strumento per raggiungere l'obiettivo

1/2004

L. Ughetti

18

Apprendimento

Apprendimento Collaborativo



Apprendimento Collaborativo

- Ambiente Fisico Esterno: interazione con l'ambiente esterno mediate dai sensi e dalla cultura
- Contesto sociale: interazione con altre persone
- Riflessione: riflessione, creatività individuale, fantasia, meditazione

Un apprendimento è il risultato dell'interazione contemporanea con un ambiente fisico, con un contesto sociale e con l'ambito individuale

La nostra mente trattiene

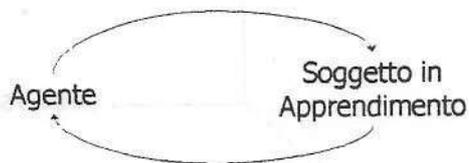
- 10% di ciò che ascolta 
- 20% di ciò che vede 
- 50% di ciò che vede e ascolta 
- 80% di ciò che vede ascolta e fa

Agire e Interagire

Attenzione a fare un uso appropriato dei testi, delle immagini, dei filmati e delle musiche. Un uso smodato ed eccessivo può distogliere l'attenzione dal "focus" dell'argomento e quindi essere di ostacolo ai processi di apprendimento

Apprendimento Formale

A) Imparare per mezzo degli altri



© Luigi Ughetto

Apprendimento Formale

B) Imparare con gli altri

B.1) Apprendimento collettivo di gruppo

Squadra che
impara uno
schema di gioco

Orchestra che
impara ad eseguire
un brano

© Luigi Ughetto

Durante la performance ognuno esegue il proprio compito, ma deve sincronizzarsi strettamente con gli altri. La sincronizzazione è il maggior fuoco dell'apprendimento

Apprendimento Formale

B.2) Apprendimento individuale come risultato dell'attività svolta dal singolo all'interno del gruppo.

Diversi gruppi si applicano alla soluzione di un problema, quindi discutono le relative soluzioni e le confrontano apprendendo dalla discussione e dal confronto

© Luigi Ughetto

Apprendimento Formale

C) Imparare dagli altri

Comunicazione Monodimensionale

- tennista che impara analizzando i movimenti del campione
- programmatore alle prime armi che impara studiando un programma realizzato da un esperto
- studente che esamina le soluzioni di un compito

© Luigi Ughetto

Apprendimento in Situazione

- Bottega Artigiana
- Laboratorio di Fisica

Costruzione di una specie di "intelligenza collettiva" come capacità di applicarsi alla risoluzione di problemi agendo all'interno di un contesto interattivo

3

CORSO PREPARAZIONE CONCORSO IDR

MATERIALI LEZIONE

Prof. Andrea PORCARELLI



La riforma Moratti: aspetti istituzionali, pedagogici e didattici

Obiettivo delle presenti riflessioni è quello di offrire un contributo per orientarsi nell'articolato disegno di riforma del sistema di istruzione e formazione, tra i provvedimenti normativi già pienamente definiti e operanti e gli scenari culturali in cui si dovrebbero iscrivere i provvedimenti in preparazione, fatti salvi i margini di assestamento che dipenderanno dalle scelte del decisore politico.

Un quadro istituzionale in evoluzione: tra il "già" e il "non ancora"

Il nostro sistema scolastico e formativo è in fase di evoluzione già da diversi anni, con un processo che tiene conto sia della nostra tradizione storica e culturale, sia con alcuni punti di attenzione che riguardano il nostro sistema sociale ed economico, in continuità con le indicazioni che provengono dai vari documenti dell'UNESCO e dell'Unione Europea.

I mutamenti nella "società della conoscenza"

I rapidi mutamenti sociali e culturali, la rapida obsolescenza delle conoscenze, comportano la necessità di "imparare ad apprendere per tutta la vita", come viene sottolineato con voce unanime. Citiamo per tutti un passo paradigmatico del Rapporto Delors:

"Il concetto di apprendimento per tutta la vita appare, così, come una delle chiavi d'ingresso nel XXI secolo. Tale concetto supera la distinzione tradizionale tra educazione iniziale e permanente. Esso risponde alle sfide poste da un mondo in rapido cambiamento. Una simile constatazione non è nuova, dato che anche precedenti rapporti sull'educazione hanno messo in risalto la necessità che l'individuo torni a istruirsi per poter affrontare nuove situazioni che emergono nella sua vita personale e lavorativa. Questa necessità viene ancora sentita, ed anzi sta rendendosi anche più forte. L'unico modo per soddisfarla è, per ciascun individuo, imparare a imparare"¹.

Tale tesoro poggia sui noti quattro "pilastri" dell'educazione: imparare ad apprendere, imparare a fare, imparare ad essere, imparare a vivere insieme. Le istituzioni formali (scuola e sistema dell'istruzione e formazione professionale) sono chiamate a ripensarsi nella logica di tale compito. Tra le caratteristiche più significative di quella che è stata chiamata "società della conoscenza" vi è la pluralità di alfabeti conoscitivi, intesi non solo come singole conoscenze necessarie per orientarsi, ma come veri e propri sistemi strutturati di conoscenze che hanno una loro organicità e coerenza interna, sia a livello locale che a livello globale.

Il primo passo per arrivare a capire la crescente complessità dei fatti del mondo e a combattere il senso d'incertezza che essa genera è acquisire un insieme di conoscenze e imparare poi a mettere i fatti nella dovuta prospettiva, con un approccio critico di fronte al flusso d'informazioni. Qui, più che mai, l'educazione si dimostra insostituibile nello sviluppare la capacità di giudizio. Essa favorisce una comprensione autentica degli eventi, andando oltre la visione talvolta eccessivamente semplificata e distorta che ne forniscono i massmedia. Idealmente, essa dovrebbe aiutare ciascuno a diventare, in qualche misura, un cittadino del mondo, turbolento e mutevole, che sta per nascere proprio davanti ai nostri occhi. (...) L'educazione, quindi, deve cercare di rendere gli individui coscienti delle proprie radici e fornire specifici punti di riferimento che consentano loro di definire la loro collocazione nel mondo, ma dovrebbe insegnare loro anche il rispetto per le altre culture².

¹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo* (UNESCO, 1996), tr. it. Armando Armando, Roma 1997, p. 18.

² Ivi, p. 41.

Il sistema scolastico italiano tra riforme attese e realizzate

In Italia sono state realizzate, negli anni del secondo dopoguerra, diverse “riforme parziali” del sistema scolastico, che ne hanno progressivamente modificato l’assetto complessivo, trasformandolo “dall’interno”. Rimandiamo per un approfondimento alla lezione esplicitamente dedicata alla storia dell’ordinamento scolastico, limitandoci qui a richiamare i passaggi che hanno stabilito le tappe più significative per l’evoluzione complessiva del sistema scolastico: l’introduzione della scuola media unica (1962), la stagione della “partecipazione” (Decreti delegati del 1974), i nuovi programmi della Scuola media (1979), la riforma della scuola elementare (1985) e di quella dell’infanzia (1991).

L’istruzione secondaria superiore - invece - si è affacciata alle soglie del terzo millennio in condizioni di grave ritardo, con tutto il peso dell’eredità di un impianto complessivo che ha preso forma durante il periodo fascista e su cui sono stati effettuati solo pochi interventi. Dopo la sobria revisione dei programmi di insegnamento effettuata dalla sottocommissione alleata per l’educazione nel 1944 e l’istituzione dell’esame di maturità nella sua modalità “provvisoria” nel 1969 (si riteneva imminente una riforma complessiva della secondaria superiore), i passaggi più significativi nella storia della scuola secondaria superiore italiana vanno ricercati nelle diverse sperimentazioni, sia autonome, sia guidate a livello ministeriale. Una menzione a parte meritano il “Nuovo ordinamento” degli Istituti Professionali (scaturito dal “Progetto ‘92”) ed il Progetto “Brocca” che doveva servire da base per una riforma complessiva della scuola superiore, ma i cui programmi hanno giocato un ruolo importante (come punto di riferimento sul piano culturale) sia nelle sperimentazioni assistite dal Ministero, che in quelle autonome e - più in generale - per la riflessione didattica all’interno delle singole discipline.

Contestualmente si sono fatte sempre più forti le esigenze di autonomia a diversi livelli: da un lato abbiamo le spinte autonomistiche che emergono in molti territori e comunità locali, dall’altro lato si riscontra un’istanza di autonomia espressa dalle stesse istituzioni scolastiche e - in ogni modo - una necessità di decentramento amministrativo complessivo, per rispondere alla crescente complessità dei bisogni sociali.

La riforma Moratti tra il “già” e il “non ancora”

La legge 53/2003 si colloca in uno spazio specifico sul piano istituzionale e normativo, tra provvedimenti attuati, provvedimenti abrogati e provvedimenti che devono essere assunti.

Il fondamento prossimo va cercato nella recente riforma del titolo V della Costituzione (legge costituzionale n. 3/2001), che modifica l’attribuzione delle competenze in materia di istruzione e formazione, sancendo il passaggio alle Regioni (con legislazione esclusiva) di tutto l’ambito dell’istruzione e formazione professionale, mentre rimane allo Stato (ma con legislazione concorrente da parte delle Regioni) la potestà normativa sull’istruzione non professionale. Si tratta di una vera e propria “rivoluzione istituzionale”, soprattutto per l’istruzione secondaria e quindi si rendeva necessaria una normativa organica che - tra l’altro - recepisce le indicazioni della Costituzione riformata.

Ai fondamenti costituzionali si aggiunge - come fonte per la riforma - l’impianto normativo in tema di decentramento amministrativo³ nel cui quadro si colloca il provvedimento che sancisce l’autonomia delle istituzioni scolastiche, le cui norme regolamentari furono emanate due anni dopo con apposito decreto⁴. Giova richiamare come il DPR 275, all’art. 8, prescrive l’emanazione da parte del Ministro dell’Istruzione, di un apposito decreto comprendente:

³ Legge 59/1997 - “Bassanini”; cfr. in particolare art. 21.

⁴ DPR 275/1999.

1. Il Ministro della pubblica istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, definisce a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:

- a. gli **obiettivi generali** del processo formativo;
- b. gli **obiettivi specifici** di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- c. le discipline e le attività costituenti la **quota nazionale** dei curricula e il relativo monte ore annuale;
- d. l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria **riservata alle istituzioni scolastiche**;
- e. i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum;
- f. gli **standard** relativi alla qualità del servizio;
- g. i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali.

Tale decreto non ha – di fatto – visto la luce, perché nella passata legislatura fu avviato un processo complessivo di riforma del sistema scolastico, poi sfociato nella legge 30/2000, i cui decreti attuativi avrebbero dovuto onorare anche le richieste del DPR 275/1999. I decreti attuativi della legge 30 furono in parte predisposti da un'apposita commissione, ma non furono emanati prima della fine della legislatura, mentre fu approvata – nel 2001 – la riforma costituzionale di cui si è detto⁵.

La legge 53/2003 si propone quindi di assolvere, sul piano istituzionale, una pluralità di funzioni:

- a) garantire un riassetto complessivo del sistema di istruzione e formazione, non ancora pienamente realizzato in forma organica⁶ nell'Italia repubblicana;
- b) recepire la riforma del Titolo V della Costituzione (legge 3/2001);
- c) fornire il contesto normativo per l'emanazione dei decreti previsti dal DPR 275/1999, con particolare riferimento all'art. 8, in assenza dei quali la stessa autonomia delle istituzioni scolastiche risulta depotenziata.

Per comprendere il senso dell'attuale riforma, però, non è sufficiente il riferimento alle pur importanti funzioni istituzionali che essa si propone di assolvere, ma è necessario vedere alla luce di quali principi pedagogici essa si proponga di farlo.

I presupposti pedagogici e strutturali della riforma

La legge 28 marzo 2003, n. 53, 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, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione” (art. 1). Il tema della centralità della persona umana, ritorna dunque nella legge 53, così come è presente nel DPR 275⁷, e si trovava nella stessa legge 30⁸, ma è importante capire quale sia il senso attribuito – nei diversi contesti normativi e culturali – alla medesima affermazione di principio.

⁵ Tale riforma costituzionale avrebbe comunque posto il problema di una revisione della Legge 30 che aveva un impianto che ancora non ne teneva conto.

⁶ Abbiamo già citato l'insieme di provvedimenti che sono stati realizzati nel secondo dopoguerra, è mancata è stata una riforma complessiva e organica del sistema, se si esclude la Legge 30/2000, che non è mai entrata in vigore ed è stata formalmente abrogata dalla legge 53/2003.

⁷ Cfr. art. 1, comma 2: “L'autonomia delle istituzioni scolastiche si sostanzia 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”.

⁸ Il riferimento è sempre all'art. 1, in cui l'affermazione della centralità della persona si collega alla necessità di promuovere “pari opportunità” per tutti, in ordine al “successo formativo” di ciascuno.

Gli scenari culturali e i principi generativi della riforma

Secondo Bertagna⁹ vi sarebbero *tre scenari*, alla luce dei quali interpretare il processo di riforma disegnato dalla legge 53.

- Un *primo scenario*, riguarda il passaggio da un sistema educativo fondato su un modello di organizzazione gerarchico e statalista ad un “sistema educativo di istruzione e di formazione fondato, invece, su un modello di gestione e di organizzazione di natura poliarchica”¹⁰, nel senso che il governo complessivo del sistema ha più punti di riferimento (Stato, Regioni, Province, Comuni, formazioni sociali, famiglie) con diversi ambiti di competenza.
- Un *secondo scenario* si riferisce alla sfida “di costruire un sistema educativo di istruzione e di formazione che superi la tradizionale separatezza tra scuola e lavoro, tra studio intellettuale e operatività, tra funzioni cognitive e percettivo-motorie-manuali, tra conoscenze e abilità, tra lezioni, da un lato, e laboratori/tirocini, dall’altro”¹¹.
- Il *terzo scenario* si sostanzia in una vera e propria “rivoluzione organizzativa” che consenta alle istituzioni scolastiche autonome di realizzare quella *personalizzazione* dei processi di apprendimento, che costituisce il cuore pedagogico della riforma nel suo complesso.

Il passaggio dalla gerarchia alla “poliarchia” (primo scenario) rappresenta un ulteriore passo avanti sul cammino disegnato dalla riforma Bassanini sul decentramento amministrativo (legge 59/1997) e dal riconoscimento dell’autonomia delle istituzioni scolastiche, in cui si innestano anche le norme sulla parità scolastica¹²: l’immagine di un sistema educativo nazionale totalmente gestito dallo Stato con una logica di tipo centralistico e portato fino alle estreme “periferie” del Paese attraverso un apparato amministrativo burocratico, gerarchico e uniforme appare già da tempo superata nei fatti e definitivamente entrata in una crisi profonda. Il passaggio da un’organizzazione di tipo gerarchico ad una di tipo poliarchico, si ricollega a quattro principi:

1. Il principio di *sussidiarietà*, che si articola lungo due direttrici. Sussidiarietà *verticale*: “ciò che può essere fatto dall’ente amministrativo più vicino al cittadino (il Comune) non può essere di competenza di un ente amministrativo che gli sta più lontano (Provincia, Città metropolitana, Regione, tanto meno Stato)”¹³. Vi è poi la sussidiarietà *orizzontale*, per cui ciò che può essere fatto dalla famiglia e – via via – dalle altre formazioni sociali (scuola, università, cooperative, sindacati, imprese, ecc.) è opportuno che non venga avvocato a sé dalle istituzioni amministrative (Comuni, Province, Regioni, ecc.).
2. Il principio di *equità*, raccoglie le conseguenze di eventuali difficoltà nell’esercizio della sussidiarietà: “ovviamente, la sussidiarietà vale anche all’inverso: se l’ente più vicino ai cittadini non è, per tante ragioni, in grado di assicurare al meglio il servizio che gli dovrebbe competere, interviene la supplenza dell’ente gerarchicamente superiore, fino all’ultimo, rappresentato dallo Stato”¹⁴. In altri termini quando l’ente più vicino al cittadino non è in grado di offrire un servizio di adeguata qualità¹⁵, allora è necessario che l’ente sovraordinato intervenga.

⁹ Il primo testo a cui fare riferimento è indubbiamente il cosiddetto “Rapporto Bertagna”, ovvero il *Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con DM. 18 luglio 2001, n. 672*, coordinato appunto dal prof. Bertagna; dopo tale rapporto i testi pubblicati sono stati molti, anche se alcuni di essi sono stati in parte superati dall’evoluzione del processo di riforma, sollecitato anche dal dibattito politico e sociale. Cercheremo di riferirci solo ad alcuni testi più recenti o ad alcuni principi più generali.

¹⁰ G. Bertagna, *Le bozze delle Indicazioni nazionali nel contesto della riforma. Significati, scenari, scopi*, in “Scuola e didattica”, n. 10/2003, Inserto, p. 2.

¹¹ Ivi, pp. 2-3.

¹² Legge 62/2000.

¹³ G. Bertagna, *Le bozze...*, cit., p. 3.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Per questo il nuovo art. 117 della Costituzione, precisa che resta di competenza esclusiva dello Stato la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni riguardanti l’istruzione e la formazione professionale che –

3. Il principio di *solidarietà* è la condizione per l'esercizio pieno del principio di equità. Si trova un riferimento ad esso nell'art. 119 della Costituzione, in cui – nel riconoscere alle istituzioni locali l'autonomia finanziaria di entrata e di spesa – prescrive l'istituzione di un fondo perequativo, senza vincoli di destinazione, per i territori con minori capacità fiscale per abitante.
4. Il principio di *responsabilità* consiste nel rendere i soggetti di cui si è parlato (cittadini, formazioni sociali, istituzioni amministrative periferiche) "agenti diretti della soluzione dei propri problemi, non nello sgravarli, esonerandoli di questa responsabilità o, peggio ancora, nel ritenerli di principio incapaci di assumersela. (...) La tradizionale logica sostitutiva, che finiva per considerare le persone, le famiglie, le scuole, gli stessi enti territoriali oggetti delle politiche educative decise e condotte dagli organi tecnico-amministrativi dello Stato, deve sempre più lasciare il passo, quindi, a quella coinvolgente, cooperativa e responsabilizzante, che inverte la qualità del rapporto: ogni componente, nel proprio ambito e in relazione agli altri, è e deve essere soggetto attivo e protagonista delle politiche educative"¹⁶.

Tale scenario non è privo di rischi, perché può realizzarsi una *frammentazione* del sistema educativo, con l'affermarsi di atteggiamenti autoreferenziali e spinte "anarchiche", così come può realizzarsi un processo di *polarizzazione* (con la tendenza ad accettare scuole che offrono servizi di alta qualità, accanto a scuole più deboli, che si rivolgono ad utenze diversificate).

I compiti dello Stato e la struttura complessiva del sistema

I compiti fondamentali dello Stato – in un modello poliarchico – si possono pertanto ricondurre a tre: a) *governare unitariamente il sistema* educativo di istruzione e formazione, b) *controllarne la complessiva funzionalità* e la relativa distribuzione omogenea di essa sul territorio nazionale, c) *realizzare interventi perequativi*, tali da sanare le eventuali disomogeneità riscontrate. Proponiamo alcuni quadri di sintesi in merito a ciascuno di questi tre compiti.

I compito: governare unitariamente il sistema	
Il MIUR deve dettare le norme generali sull'istruzione	Precisando gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento, disciplinari e interdisciplinari, oltre ai vincoli e alle risorse che ogni ISA è obbligata ad impegnare per raggiungerli
Determinare i LEP per l'istruzione e la formazione professionale	Ovvero determinare i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) che le regioni sono tenute ad assicurare per gestire quanto la Costituzione affida loro in via esclusiva
Riassumere quanto sopra indicato nei documenti prescrittivi nazionali, che usciranno con i decreti attuativi della legge 53/2003	<ul style="list-style-type: none"> - PECUP¹⁷ del I ciclo - PECUP del II ciclo - Indicazioni nazionali per i PPAE¹⁸ nelle scuole dell'infanzia - Indicazioni nazionali per i PSP¹⁹ nella scuola Primaria - Indicazioni nazionali per i PSP nella scuola secondaria di 1° grado - Indicazioni nazionali per i PSP nei Licei - LEP per gli Istituti di istruzione e formazione professionale

sempre per disposizione del nuovo Titolo V della Costituzione – rientra sotto la potestà legislativa esclusiva delle regioni.

¹⁶ G. Bertagna, *Le bozze...*, cit., p. 4.

¹⁷ Profilo educativo culturale e professionale, dello studente al termine del Primo o del Secondo ciclo di Istruzione (e formazione).

¹⁸ Piani Personalizzati delle Attività Educative

¹⁹ Piani di Studio Personalizzati

II compito: controllare la funzionalità e omogeneità del sistema

L'INVALSI ²⁰ deve verificare se quanto disposto nei PECUP risulti davvero assicurato a tutti i cittadini	Condizione di possibilità di tale controllo è la definizione da parte del MIUR di OSA ²¹ da acquisire al termine del primo e del secondo ciclo.
N.B. – l'INVALSI non ha il compito di “valutare gli apprendimenti” degli allievi, al fine di rilasciare (o meno) una certificazione di competenze (tale compito è di pertinenza esclusiva delle istituzioni scolastiche), ma ha il compito di valutare – tramite la verifica del raggiungimento degli OSA previsti – il livello di prestazione delle istituzioni scolastiche stesse, anche al fine di promuovere l’attivazione di interventi di supporto e perequativi.	

III compito: promuovere interventi perequativi e di sostegno al sistema

Stabilire una rete di “sensori”	con il ruolo di rilevare tempestivamente eventuali anomalie o sperequazioni a livello di qualità dei livelli essenziali di prestazione delle istituzioni scolastiche
Sostenere le scuole in genere e quelle in difficoltà in particolare	A livello di consulenza tecnica (IRRE, corpo ispettivo, Direzioni regionali, CSA). A livello di sostegno economico (con modalità che saranno da studiare e fondi che dovranno essere stanziati, come previsto dalla Costituzione).

Tutto questo si dovrebbe realizzare mediante un cambiamento di prospettiva nella modalità di gestione dei dinamismi organizzativi. Il fulcro del mutamento di mentalità sta nella necessità di creare vie di comunicazione e collaborazione tra soggetti che sono autonomi, ma non autarchici: sono tutti gli attori – insieme – a creare i dinamismi organizzativi: “la riforma si sforza di porre le condizioni per abbandonare la teoria e la pratica di un’organizzazione scolastica e formativa che sia più una serie di strutture rigide a cui adattarsi o di prodotti preordinati da consumare che un processo di continui assestamenti intenzionalmente deliberati dai soggetti per realizzare scopi condivisi”²². Di qui derivano gli ampi spazi lasciati alla flessibilità organizzativa, che possono essere gestiti secondo modelli diversi, soprattutto per quanto riguarda le ore obbligatoriamente offerte e facoltativamente fruite, che peraltro sono condizione essenziale per la personalizzazione dei piani di studio e il radicamento nella storia personale dei ragazzi che apprendono.

L’architettura complessiva del sistema presenta analogie e differenze rispetto al passato. Sul piano della durata dei diversi cicli di studi si riscontra una significativa continuità: il fatto che siano stati mantenuti i cinque anni di scuola primaria, i tre di scuola secondaria di primo grado ed i cinque dei licei consente di evitare effetti di contraccolpo o “onde anomale” di difficile gestione. Significativi e profondi sono invece i cambiamenti nel secondo ciclo, anche e soprattutto per effetto dello spostamento di competenze dallo Stato alle Regioni: un’offerta formativa modulata e flessibile – soprattutto nella formazione professionale – e la possibilità per ogni studente di transitare da un segmento all’altro di quello che dovrà strutturarsi come un vero e proprio “sistema integrato” di istruzione e formazione, gestito con una logica “poliarchica” da Stato e Regioni, in collaborazione stretta con gli studenti, le famiglie, i soggetti presenti sul territorio.

In sintesi possiamo vedere lo schema che riporta la struttura complessiva del primo e del secondo ciclo. (Si veda lo schema sul percorso dello studente reperibile nel sito MIUR: http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/nuovi_ordin03.pdf).

²⁰ Ex CEDE, la sigla INVALSI sta per: Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione.

²¹ Obiettivi Specifici di Apprendimento

²² G. Bertagna, *Le bozze...*, cit., p. 13.

Il primo ciclo

Il primo ciclo (legge 53/2003, art. 2, lettera f) è preceduto dalla scuola dell'infanzia, di durata triennale, ed è costituito dalla scuola primaria (della durata di 5 anni) e dalla scuola secondaria di primo grado (della durata di 3 anni). Tra i punti qualificanti previsti dalla legge ed attuati dal corrispondente Decreto²³ possiamo indicare i seguenti:

- è previsto che si iscrivano alla scuola primaria i bambini che compiono i sei anni entro il 31 di agosto, possono iscriversi anche i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento;
- è prevista l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea, oltre alla lingua italiana, nella scuola primaria, con l'inserimento di una seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado;
- è prevista l'alfabetizzazione all'uso delle tecnologie informatiche;
- viene inserita la figura del docente-tutor, che nella scuola primaria garantisce almeno 18 ore settimanali di lezione con il gruppo degli studenti di cui è tutor.

Il secondo ciclo

La struttura complessiva del secondo ciclo è quella che risente in modo più profondo della riforma costituzionale varata nel 2001, in forza della quale alle regioni - oltre al potere di legislazione concorrente in materia di istruzione scolastica - viene conferito un potere di legislazione esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale. Si vengono pertanto a delineare due sistemi, con un governo distinto (l'uno dello Stato, l'altro delle Regioni), ma con la possibilità (e la necessità) di realizzare una piena integrazione. Ad oggi non abbiamo né il decreto attuativo dell'art. 2 punto g), né le indicazioni che competono alle singole regioni, ma è possibile - a partire dal testo della legge - segnalare i seguenti punti di attenzione:

- Il *sistema dei licei* è di durata quinquennale e si articola in otto indirizzi: artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane (i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi).
- Il *sistema dell'istruzione e formazione professionale* è di competenza regionale, ma perché i titoli e le qualifiche professionali possano avere valore su tutto il territorio nazionale, è necessario che rispondano ad alcuni livelli essenziali di prestazione (LEP) che dovranno essere dettati a livello nazionale; inoltre - precisa la legge 53 - "i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza" (art. 2, lettera h).
- Tutti i titoli e le qualifiche possono essere acquisiti - dopo il 15° anno di età - anche in alternanza scuola-lavoro.
- "È assicurata la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di 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; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi" (art. 2, lettera i).

²³ Decreto legislativo concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione. Approvato dal Consiglio dei Ministri il 23 gennaio 2004 e reperibile sul sito del MIUR, www.istruzione.it

Dall'obbligo scolastico al "diritto-dovere di istruzione e formazione"

Il concetto di obbligo scolastico accompagna la storia del nostro sistema di istruzione²⁴ fin dai primordi dell'esistenza dello Stato italiano. La legge Casati (1859) contemplava l'affermazione del principio dell'obbligo scolastico, limitato ai primi due anni della scuola primaria, e sarà la legge Coppino (1877) a rendere effettivo tale obbligo, portato poi fino all'età di 12 anni con la legge Orlando (1904), e fino a 14 anni dalla riforma Gentile (1923). La Costituzione repubblicana (1948) prescrive che l'istruzione inferiore sia obbligatoria e gratuita per "almeno otto anni" (art. 34), ma nel corso degli anni matura la consapevolezza della necessità di prolungare l'obbligo scolastico per far fronte ai crescenti bisogni di conoscenza di una società sempre più complessa. Nel 1999 due distinti provvedimenti davano corpo a tale istanza, anche se con modalità che verranno presto riviste. La legge 9/1999 ("Disposizioni urgenti per elevamento dell'obbligo di istruzione") eleva di un anno l'obbligo scolastico, in previsione dell'approvazione del riordino complessivo del sistema scolastico (legge 30/2000), ma si traduce di fatto nell'obbligo - per tutti i ragazzi - di iscriversi al primo anno di un qualsiasi istituto superiore, prima di effettuare eventuali altre scelte (percorso di formazione professionale o apprendistato). Lo stesso anno viene approvata la legge 144/1999²⁵, che fissa al 18° anno di età il termine per l'obbligo "formativo", ferme restando le disposizioni di cui sopra in materia di obbligo scolastico. Va infine ricordata la distinzione - rispetto all'obbligo scolastico - tra *assolvimento* e *proscioglimento*: l'obbligo scolastico può dirsi "assolto" se all'età prevista (14 o 15 anni) è stato compiuto l'intero percorso formativo previsto, mentre si parla di proscioglimento in caso di raggiungimento dell'età terminale corrispondente (senza il conseguimento del titolo o del livello di istruzione previsto per quell'età).

Di fatto la legge 30/2000 non è mai divenuta operativa ed è stata abrogata dalla legge 53/2003, che ha abrogato anche la legge 9/1999, mentre non ha abrogato le disposizioni in materia di obbligo formativo (legge 144/1999), che però vengono ricomprese nel più ampio concetto di "diritto dovere di istruzione e formazione" per almeno 12 anni, o fino al conseguimento di una qualifica professionale entro il diciottesimo anno di età. L'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione (LEP) definiti su base nazionale.

Essenziali, per l'effettiva realizzazione di questo diritto-dovere, sono i dispositivi pedagogici e didattici (ci riferiamo soprattutto ai LARSA) che dovrebbero consentire la possibilità di passare da un segmento all'altro dei due sistemi, nel corso di tutto il periodo corrispondente al secondo ciclo. Ugualmente importante è l'affermazione che si trova nella legge 53, per cui "la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi" (art. 2, lettera i).

Il nodo della valutazione e il ruolo dell'INVALSI

Con il termine *valutazione*, in riferimento al sistema scolastico e formativo, possiamo intendere almeno tre distinte tipologie di operazioni: 1) la valutazione dei singoli alunni, 2) la valutazione di istituto, 3) la valutazione di sistema. Le prime due rappresentano le articolazioni della "valutazione interna" (di scuola), mentre la terza si sostanzia nella "valutazione esterna" (di competenza dell'INVALSI).

²⁴ Per le sintetiche note che seguono si veda S. CICALTELLI, *Conoscere la scuola: ordinamento, didattica, legislazione. Guida al concorso per insegnanti di religione cattolica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 44-54; cfr. anche G. BERTAGNA, *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1993, pp. 51-70.

²⁵ Si tratta del collegato alla finanziaria, complessivamente dedicato a "Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'Inail, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali", in cui l'art. 68 prevede che l'obbligo formativo possa essere assolto: a) nel sistema di istruzione (scuola), b) nel sistema della formazione professionale, c) nell'esercizio dell'apprendistato. Il regolamento attuativo dell'obbligo formativo è contenuto nel DPR 257/2000.

La valutazione "diagnostica" (formativa e sommativa) dei singoli alunni è di competenza esclusiva delle istituzioni scolastiche e, in particolare, rientra tra i compiti specifici degli insegnanti che hanno la responsabilità educativa degli allievi. Giova ricordare che tale valutazione ha come punto di riferimento gli obiettivi formativi (formulati dagli stessi docenti, sulla base degli OSA che si trovano nelle Indicazioni nazionali) che rientrano nei Piani di Studio Personalizzati dei singoli allievi e si traduce nel *portfolio delle competenze personali*.

L'autovalutazione di istituto compete agli organi collegiali previsti dalla legge, in sintonia con quanto previsto dalle normative in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche. Essa riguarda la funzionalità degli elementi di sistema dell'Istituzione scolastica (efficacia della progettazione didattica, qualità comparativa dell'insegnamento, grado di soddisfazione delle famiglie e del territorio ecc.).

Già ai primi due livelli si può prevedere un coinvolgimento indiretto dell'INVALSI, quale struttura di supporto e consulenza per i docenti e le istituzioni scolastiche che desiderino ricorrervi o consultare la documentazione che dovrà essere messa a disposizione. La stessa valutazione di sistema - di cui si dirà tra breve - può essere utilizzata in chiave auto-valutativa, ma sarà opportuno predisporre modelli e documentazione di supporto in questa direzione. L'INVALSI, per gli adempimenti di cui si è appena detto, oltre che contare sulla propria struttura centrale, è chiamato anche ad erogare la formazione dei formatori (a distanza e in presenza), ovvero la formazione di chi svolgerà sul territorio la funzione di supporto all'autovalutazione di istituto. La formazione dei formatori riguarda due livelli. Il primo è di scuola: secondo un criterio di rotazione che, in un arco di tempo prestabilito, possa raggiungere tutte le istituzioni della penisola. Il secondo è regionale. Bisogna prevedere, a livello di regione, équipe di esperti appositamente formati, magari recuperando per il loro coordinamento gli ispettori che garantiscono questo genere di competenza, che possano visitare le scuole e fornire loro appositi *Rapporti di valutazione* (costruiti su una modellistica che autorizzi comparazioni) che esprimano consigli, orientamenti, problemi la cui soluzione o il cui grado di applicazione si possa verificare nella visita successiva della stessa équipe ad alcuni anni di distanza.

Prerogativa specifica dell'INVALSI è invece la terza tipologia di valutazione, cioè la valutazione di sistema, che ha lo scopo di verificare lo "stato di salute" complessivo del sistema di istruzione e formazione ed aiutare le singole istituzioni scolastiche a verificare il proprio in modo coordinato e non auto-referenziale, al fine di evitare la frammentazione progressiva del sistema in tante realtà autarchiche e autoreferenziali, ma anche al fine di programmare gli interventi necessari, a tutti i livelli: a livello di modifiche istituzionali, a livello di obiettivi generali e specifici, a livello di interventi perequativi per supportare le aree o le istituzioni più in difficoltà.

La valutazione esterna non ha lo scopo di esprimere giudizi valutativi sui singoli, siano essi allievi od operatori delle istituzioni scolastiche (infatti, come si ricordava il primo compito è dei docenti, il secondo è demandato alle norme contrattuali e di legge sulla carriera e sulla valutazione dei docenti). Essa si propone, invece, di raccogliere elementi per informare il Paese, i decisori politici, le istituzioni scolastiche stesse dello stato complessivo del sistema e anche, in generale, dei risultati ottenuti nelle prove di conoscenza e di abilità espletate dagli allievi, nonché dell'evoluzione dell'uno (stato del sistema) e degli altri (risultati di apprendimento) nel tempo (stratificazione diacronica dei dati). Ciò per offrire elementi per programmare in maniera sempre più consapevole, da un lato, le politiche educative e, dall'altro, per procedere a valutazioni interne, di scuola, riguardante i singoli allievi o la funzionalità della istituzione scolastica in generale, che non siano meramente autoreferenziali. (...) Ai fini di *accountability* è importante verificare la creazione di indicatori di "valore aggiunto". La loro costruzione richiede che si possa mettere in relazione il voto conseguito ad un determinato stadio del percorso formativo, con quello conseguito nei livelli formativi precedenti. Da ciò consegue la necessità di costruire "sistemi di monitoraggio strutturati del servizio formativo", il cui elemento portante è costituito dall'anagrafe individuale degli studenti, contenente poche ed essenziali informazioni sulle scuole e sezioni frequentate nel corso degli anni e sui risultati ottenuti nelle valutazioni interne, in quelle basate sui test e negli esami di stato.²⁶

Giova ricordare come la determinazione degli obiettivi formativi che i singoli allievi devono raggiungere spetta alle scuole, sulla base del PECUP e degli OSA contenuti nelle Indicazioni Nazionali, per cui la valutazione esterna degli apprendimenti dovrà essere realizzata dall'INVALSI

²⁶ G. Bertagna, *La riforma del sistema di istruzione e di formazione: strutture, metodi, significati*, in: Puntoedu, piattaforma di e-learning dell'INDIRE, corso-concorso per dirigenti scolastici.

non senza un dialogo costante con le Istituzioni scolastiche, che in qualche modo dovranno trasmettere gli standard di prestazione che a loro compete determinare.

Per uno sguardo di sintesi

Pur nella convinzione dei limiti di ogni rappresentazione troppo schematica, riteniamo utile offrire uno sguardo sinottico²⁷ tra le differenti architetture complessive del sistema di istruzione e formazione che sono entrate nel dibattito recente sulla riforma del sistema stesso.

anno di vita	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	14°	15°	16°	17°	18°	19°
Ordinamento previgente			Scuola materna			Scuola elementare					Scuola media			Scuola superiore					
						Obbligo										Terminato l'obbligo scolastico, chi non sceglieva la scuola superiore poteva accedere direttamente al mondo del lavoro e/o alla formazione professionale.			
Legge 30/00			Sc. dell'infanzia			Scuola di base						Scuola secondaria							
						Obbligo scolastico										Obbl. format.			
Legge 53/03			Sc. dell'infanzia			Scuola primaria				Sc. Sec. I gr.			Licei o istr. e form. prof.						
					#	Diritto-dovere di istruzione e formazione													*

Il fatto che le famiglie possano scegliere di anticipare l'iscrizione nei termini che abbiamo visto sopra, non costituisce un "obbligo", quindi il diritto-dovere di istruzione e formazione inizia con il 6° anno di età.

* Il diritto-dovere di istruzione e formazione si intende pienamente esercitato al compimento del 18° anno e/o al conseguimento di una qualifica professionale. Nel caso si tratti di una qualifica professionale triennale, il diritto-dovere si conclude a 17 anni (16 e mezzo per chi avesse eventualmente beneficiato dell'anticipo di iscrizione). Coloro che fruiscono di un percorso liceale concludono gli studi a 19 anni, mentre coloro che frequentano un percorso di formazione tecnica o professionale di durata quadriennale o quinquennale terminano gli studi - rispettivamente - a 18 o 19 anni di età. Chi arriva la 18° anno di età, senza avere conseguito né un diploma né una qualifica (come può essere il caso di chi ripete qualche anno nel corso della propria carriera di studente) non ha pienamente assolto il suo "diritto dovere di istruzione e formazione" e pertanto dovrebbe proseguire gli studi fino al conseguimento di un titolo, anche se non è pensabile che vengano utilizzati mezzi di coercizione in tal senso.

²⁷ Lo schema è in parte tratto dal testo di S. CICALI, *Conoscere la scuola...*, cit., p. 220; ma abbiamo ritenuto opportuno rielaborarlo significativamente in alcune parti.

I contenuti didattici e organizzativi della riforma

“Personalizzare” a partire da un Profilo

La centralità della persona che apprende trova la sua “bussola pedagogica” nei PECUP, che consentono agli insegnanti – in collaborazione con le famiglie e con gli stessi allievi – di costruire e valutare i PSP, tenendo conto sia delle competenze promosse dal sistema “formale” (la scuola), ma anche di quelle che gli allievi stessi maturano nei sistemi educativi “non-formali” (come ad es. possono essere altre agenzie formative diverse dalla scuola) e “informali” (la famiglia, il gruppo dei pari, ecc.).

L’elemento portante su cui fanno leva entrambi i PECUP è l’unità del sapere, del fare e dell’agire che è condizione imprescindibile per l’unità complessiva – a livello di “essere” – della persona che apprende. Si legge – ad esempio – nel PECUP del primo ciclo:

Il Profilo educativo, culturale e professionale che segue 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.

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.²⁸

Tanto il PECUP del primo ciclo, come quello del secondo si articolano in tre aree, di cui presentiamo una sintesi schematica.

Articolazioni del profilo (PECUP)	
Identità	Articolata, a sua volta, in tre linee di sviluppo: a) Conoscenza di sé b) Relazione con gli altri c) Orientamento
Strumenti culturali	Nel PECUP del I ciclo sono comuni e riguardano i principali campi del sapere e del fare (dalle competenze linguistiche a quelle motorie, scientifiche, matematiche, tecnologiche, ecc.). Si tratta dei contenuti culturali attorno a cui ruota il profilo.
Convivenza civile	Raccoglie in un quadro unitario – con propri contenuti che nelle Indicazioni vengono anche declinati attraverso relativi OSA – le sollecitazioni educative di cui tutti gli insegnanti devono farsi carico, in modo interdisciplinare e trasversale, in ordine all’educazione: stradale, alla salute, alimentare, all’ambiente, all’affettività, alla cittadinanza.

L’idea fondamentale – espressa sia nel PECUP del primo ciclo che nelle bozze di quello del secondo – è che al termine del periodo di riferimento la scuola ha promosso attività “unitarie” miranti ad aiutare gli allievi a trasformare in competenze personali le conoscenze e le abilità apprese sia nel sistema formale (la scuola), sia nei sistemi non formali (altre agenzie formative) e informali (famiglia, formazioni sociali, gruppo dei pari, ecc.). In altri termini si può dire che gli insegnanti hanno sempre di mira la totalità della persona che cresce, si interrogano sulle modalità con cui le diverse sollecitazioni che questa riceve trovano un’armonica composizione e predispongono attività adeguate ad aiutare ciascuno degli allievi a realizzare - nei modi che gli saranno peculiari - il profilo complessivo. Si tratta di un dispositivo che induce a superare il senso di frammentazione che spesso caratterizza certi livelli di scuola, affetti dalla sindrome di un disciplinarismo “spinto” in cui si può perdere di vista la globalità della persona e la necessità di aiutarla a fare sintesi (unità del sapere). Lo stesso profilo è un fattore che dovrebbe portare a

²⁸ Decreto legislativo concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione. Allegato D.

superare il senso di autoreferenzialità che spesso caratterizza chi opera nella scuola, incline a considerare e valutare solo o prevalentemente le conoscenze e abilità apprese nel sistema formale, cioè nella scuola stessa, disinteressandosi di tutto il resto. Alcune precisazioni sul ruolo pedagogico del PECUP:

Il PECUP costituisce la bussola per la determinazione sia degli obiettivi generali del processo formativo sia degli obiettivi specifici di apprendimento dettati dalle *Indicazioni nazionali per i PSP* a riguardo dei diversi periodi didattici che caratterizzano i gradi scolastici di ogni ciclo. Naturalmente la scuola e i docenti sono chiamati a trasformare il PECUP e gli obiettivi appena ricordati prima in obiettivi formativi e quindi, grazie alle unità di apprendimento, in competenze degli allievi. Il PECUP è garanzia dell'unità e del coordinamento di tutti gli interventi educativi e didattici posti in essere dalle istituzioni formative formali e, possibilmente, anche non formali e informali. (...) Il PECUP (...) intende presentarsi come uno strumento di garanzia per promuovere l'integralità della persona umana di ogni allievo, e prepararlo ad affrontare a vita in tutte le sue dimensioni. Poiché l'educazione esige sempre uno sviluppo armonico, integrale ed integrato di tutta la persona umana, (...) non potrà mai essere specialistica, nel senso di trascurare il principio ologrammatico che coglie il tutto nella parte e fa del principio dell'*apertura* il principio fondamentale dell'insegnamento anche più particolare²⁹.

Dal Profilo alle Indicazioni Nazionali per i PSP

Le indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati discendono direttamente dal profilo e ne esplicitano gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento (OSA), disciplinari e interdisciplinari. Mentre il soggetto ideale del Profilo è l'allievo stesso, le Indicazioni si rivolgono alle Istituzioni scolastiche e indicano i "livelli di prestazione" a cui queste sono tenute al fine di garantire il diritto sociale e civile a un'istruzione e formazione di qualità per tutti i cittadini.

Contenuti delle Indicazioni Nazionali	
Identità del grado di scuola	Una sintetica identificazione della natura pedagogica e dell'identità istituzionale che il Legislatore ha inteso assegnare al grado di scuola a cui esse sono destinate, in riferimento ai bisogni educativi e conoscitivi dell'età evolutiva degli allievi
Obiettivi generali e OSA	Gli <i>obiettivi generali del processo formativo</i> che vanno promossi in modo particolare nel grado di scuola considerato. Essi costituiscono parte integrante dei livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole del sistema educativo nazionale sono tenute.
	<i>Obiettivi specifici di apprendimento</i> (OSA) legati alle competenze degli alunni. Si tratta di conoscenze (sapere) e abilità (fare consapevole) ben determinate, che lo Stato - insieme alle Regioni - reputano dover essere utilizzate dai docenti nei vari periodi didattici. L'ordine in cui essi sono presentati obbedisce solo a criteri di chiarezza espositiva ed ha un valore epistemologico e non didattico. È compito della scuola tradurli in obiettivi formativi alla luce dei quali organizzare le Unità di Apprendimento.
Il portfolio delle competenze	Le indicazioni nazionali contengono i criteri per la compilazione del portfolio delle competenze personali degli allievi, con una sezione dedicata alla <i>valutazione</i> e un'altra riservata all' <i>orientamento</i> .
I vincoli organizzativi e l'indicazione delle risorse	Si tratta dei vincoli da rispettare nella progettazione dei POF e dei PSP: <ul style="list-style-type: none"> - criteri per la definizione dell'organico di istituto - orario annuale obbligatorio delle lezioni (comprensivo della quota riservata alle Regioni, alle istituzioni scolastiche e all'IRC) - l'orario facoltativo delle lezioni ed attività laboratoriali - indicazioni sulla figura del <i>coordinatore-tutor</i>.

Può essere utile mettere a fuoco il ruolo del tutor, che potrebbe essere inteso sia come un gradino di un'ipotetica "carriera" all'interno della professione docente, sia come una figura

²⁹ G. Bertagna, *Tra il Profilo e i Piani di Studio Personalizzati. Una prima analisi dei Documenti di lavoro*, in "Scuola e didattica", n. 10/2003, Inserto, p. 14.

professionale che svolge alcune funzioni specifiche. In attesa che si chiariscano i rapporti tra questa figura e la nuova configurazione complessiva che dovrebbe assumere la professione docente (art. 5 della legge 53/2000) e dei dispositivi normativi e contrattuali corrispondenti, possiamo identificare le quattro funzioni specifiche del tutor:

1. Coordinamento delle attività educative e didattiche.
2. Tutorato personale degli allievi che gli vengono affidati, in rapporto al Profilo educativo "personalizzato" di ciascuno e progettando con loro il PSP.
3. Ha responsabilità specifiche nella cura delle relazioni con le famiglie (in cui comunque tutti i docenti sono coinvolti).
4. Documentazione pedagogica, con particolare riguardo alla compilazione del portfolio delle competenze individuali.

I documenti di scuola

Si è detto che i documenti nazionali fissano le condizioni entro cui si troveranno ad operare i docenti, i quali - in collaborazione con le famiglie e gli stessi allievi - potranno operare le loro scelte didattiche che risulteranno trasparenti nei documenti di scuola.

Il **POF** (Piano dell'Offerta Formativa) mantiene - evidentemente - l'identità che gli viene attribuita nel DPR 275/1999 di "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche" (art. 3). Tenendo conto del PECUP e delle Indicazioni Nazionali - da un lato - e della realtà territoriale e degli allievi dall'altro, esso traccia le linee e le condizioni per la redazione dei PSP. Primo compito degli insegnanti è quello di determinare - a partire dagli OSA - gli OF (Obiettivi Formativi) che essi ritengono più adeguati in ordine alle capacità di ogni singolo ragazzo e alla luce delle teorie e delle pratiche pedagogiche e didattiche che ritengono più convenienti. Il modo in cui tale determinazione può avvenire è quindi variabile (secondo l'impostazione pedagogica scelta da ogni docente), essa non elimina la necessità di una programmazione dell'azione didattica, ma ci sembrerebbe improprio intenderla secondo un modello applicativo e "meccanico", bensì secondo un modello più dinamico e processuale, in cui gli obiettivi formativi "devono piuttosto apparire eventi che si formano (nel senso che assumono forma) e si conformano (nel senso che assumono la loro forma insieme, ovvero in una relazione educativa interpersonale) durante il processo di maturazione dell'allievo, che è compito della scuola sollecitare, sostenere, promuovere"³⁰.

La seconda tipologia di documenti di scuola sono i **Piani di Studio Personalizzati** (PSP) in cui si esplicitano quali OSA, di cui sono stati determinati gli OF, saranno da trasformare in competenze degli allievi attraverso le UA (Unità di Apprendimento), predisposte dai docenti. Con la strategica mediazione del tutor sarà anche possibile concordare (con le famiglie e con gli allievi) eventuali adattamenti specifici del percorso per ogni singolo allievo, anche in ordine alla scelta dei percorsi formativi opzionali e aggiuntivi. Durante il percorso didattico la raccolta delle diverse UA (sia che si riferiscano al percorso obbligatorio per tutti, sia ai percorsi opzionali scelti da ciascuno) va ad innestarsi nello scenario generale e a sostanziare il PSP. "La raccolta ordinata e riflessa delle UA, con tutti gli adattamenti imposti dall'individualizzazione degli apprendimenti con gli allievi che hanno bisogno di interventi specifici è il PSP"³¹.

La terza tipologia di documenti di scuola è rappresentata dal **Portfolio delle competenze personali**, rispetto al quale si trovano i criteri specifici nelle "Indicazioni", ma di cui vale la pena di sottolineare ancora il carattere innovativo. Si tratta di uno strumento di valutazione e di orientamento che si ricollega al principio della personalizzazione dei percorsi e degli apprendimenti e consente una valutazione di tipo anche "qualitativo", in grado di assolvere le valenze diagnostiche e orientative che sono proprie della dimensione "formativa" della valutazione, mirando a mettere in

³⁰ Ivi, p. 18.

³¹ Ivi, p. 27.

luce - “in positivo” - le attitudini dimostrate e le competenze acquisite dall’allievo, sia nel suo percorso formale (a scuola) sia a livello non formale e informale.

Competenza (precisazioni sull’uso del termine³²)

Le competenze sono l’insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell’unità della nostra persona, dinanzi all’unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto. Mentre le capacità esprimono la forma del nostro essere potenziale, le competenze manifestano, quindi, quella del nostro essere attuale, nelle diverse contingenze date.

Laboratori e LARSA

Alla flessibilità sul piano organizzativo (orari e piani di studio) deve corrispondere analoga flessibilità sul piano delle strategie didattiche, sia dal punto di vista della scelta di forme di didattica laboratoriale (possibili e auspicabili sia nella quota oraria obbligatoria per tutti, sia in quella opzionale facoltativa), sia dal punto di vista dell’organizzazione dei gruppi di apprendimento (per età, di livello, elettivi, di compito, ecc.). La didattica laboratoriale va dunque intesa come una modalità di approccio alle strategie di apprendimento in cui si realizza una situazione che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa, progettuale e cooperativa che consenta loro di mobilitare tanto i saperi formali, quanto tutto il patrimonio di conoscenze “tacite” di cui ciascuno di loro dispone.

Il LARSA (Laboratorio per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti) è finalizzato a recuperare e potenziare conoscenze e abilità e può essere visto come un contenitore organizzativo in grado di raccogliere una pluralità di istanze, in ordine a diverse forme possibili di didattica laboratoriale ed ai corrispondenti obiettivi:

- è possibile raccogliere e organizzare in modo più organico ed in una struttura più solida le varie attività miranti al recupero degli apprendimenti, già largamente in uso nelle scuole, ma certamente migliorabili dal punto di vista dell’impianto e dell’efficacia;
- è possibile attivare percorsi di approfondimento per lo sviluppo delle competenze e abilità che vanno a consolidare predisposizioni e attitudini, senza che vi sia la necessità di colmare lacune, ma anzi valorizzando le attitudini positive (valorizzazione delle eccellenze);
- è infine possibile - soprattutto istituendo LARSA di reti territoriali - utilizzare questo strumento per realizzare i percorsi personalizzati di quegli allievi che intendono passare da un segmento ad un altro del secondo ciclo, perché magari si rendono conto dell’opportunità di rivedere le scelte fatte e riorientarsi.

L’alternanza scuola-lavoro

Una delle novità previste per il secondo ciclo è la possibilità di acquisire tutti i titoli e le qualifiche anche in alternanza tra scuola e lavoro. I dispositivi normativi necessari per la piena realizzazione di tale prospettiva sono diversi, ma possiamo intanto prendere in esame l’ipotesi da un punto di vista culturale e pedagogico.

Attualmente il nostro impianto normativo prevede l’opzione dell’apprendistato per i ragazzi che, compiuto il quindicesimo anno di età, decidano di entrare nel mondo del lavoro, dove hanno in ogni caso diritto a proseguire la loro formazione, almeno fino al diciottesimo anno di età (obbligo formativo). Il punto di debolezza di tale opportunità sta proprio nella quantità e nella qualità

³² Cfr G. Bertagna, *La riforma del sistema di istruzione e di formazione: strutture, metodi, significati*, in: Puntoedu, piattaforma di e-learning dell’INDIRE, corso-concorso per dirigenti scolastici.

dell'offerta formativa che, pur essendo prevista "sulla carta", non è tale da consentire l'acquisizione di una qualifica professionale.

L'orientamento complessivo non sembra quello di abolire l'apprendistato, ma semmai di irrobustirne la parte formativa ed affiancarlo con la nuova formula dell'alternanza scuola-lavoro, che in parte riprende alcune buone pratiche del passato, in parte prefigura scenari totalmente nuovi.

A differenza dell'apprendistato, l'alternanza scuola-lavoro non è prevalentemente un istituto contrattuale, "è, invece, programmaticamente, una delle modalità di insegnamento e di apprendimento disponibili, nel secondo ciclo di istruzione e di formazione, dai 15 anni in avanti per consentire agli studenti la possibilità di acquisire Qualifiche e Diplomi che maturano la persona (*fine*) attraverso esperienze di contatto con il lavoro produttivo (il lavoro, cioè, resta *mezzo* per il *fine*). (...) In questo senso, l'alternanza è governata dal sistema educativo di istruzione liceale e di istruzione e formazione professionale, ed obbedisce alle sue logiche e alle sue finalità culturali ed educative, non a quelle della produzione e del profitto aziendale o della logica sindacale. Inoltre, almeno rispetto all'apprendistato di fatto praticato nel nostro Paese, intreccia in maniera più organica e sistematica i due termini dell'endiadi che la compongono. Scuola e lavoro, per chi sceglie l'alternanza, non possono più, infatti, essere considerate esperienze separate e parallele. (...) Chi fa il Liceo classico, per esempio, è chiamato ad acquisire il *Profilo educativo, culturale e professionale* definito per questo indirizzo di studi anche in alternanza presso aziende nelle quali si svolgono prestazioni professionali che consentono di ricavare riflessioni coerenti con le conoscenze e le abilità da acquisire per il titolo finale"³³.

Per utilizzare un lessico che richiama una nobile tradizione potremmo dire che la nozione di alternanza sopra delineata è "analogica" e può realizzarsi a diversi livelli che non si escludono ma si integrano vicendevolmente, sia che si scelgano forme più "soft", sia che vengano scelte forme più "spinte" di alternanza. Possiamo così sintetizzare le strategie³⁴ dell'alternanza:

Livelli e strategie dell'alternanza scuola-lavoro

Il laboratorio	Si può intendere, in questo contesto, come il luogo sociale e cooperativo in cui si progetta operativamente, ma in <i>ambiente protetto e simulato</i> , la concretizzazione di idee e di teorie apprese in aula o nello studio, oppure si fa esperienza di processi lavorativi (in genere di alcuni "segmenti" di essi) da cui enucleare concetti o teorie che consentano di riguardarli in modo più critico e consapevole.
Lo stage	Si può intendere come luogo sociale e cooperativo in cui condurre esperienze di <i>osservazione partecipante</i> a processi lavorativi reali, coerenti con il Profilo educativo e culturale del proprio corso di studi. Si tratta di esperienze che vanno attentamente preparate, monitorate e verificate, al fine di ottimizzare il rapporto tra lo stage e la crescita culturale e professionale complessiva degli allievi.
Il tirocinio formativo	Si tratta di un'esperienza in cui il soggetto in formazione assume la responsabilità diretta di svolgere un processo lavorativo concreto, in situazione professionale, ma in condizioni di accompagnamento, affiancamento e protezione costante rispetto alla qualità dei prodotti del suo lavoro e dei processi e delle relazioni interpersonali che portano alla loro realizzazione. Di cruciale importanza sarà l'interazione tra il <i>tutor scolastico</i> e il <i>tutor aziendale</i> .
Il lavoro vero e proprio	Si dovrebbero prevedere <i>specifiche forme contrattuali</i> (che sono ancora da costruire), che prevedano accordi bilaterali (tra enti che assumono e istituzioni formative) in modo da consentire un'attività lavorativa, svolta in piena autonomia (e quindi regolarmente retribuita), per un tempo di lavoro da concordare e compatibile con il proseguimento del percorso formativo. Alcune avvertenze: a) privilegiare la massima contiguità possibile tra mansioni svolte e profilo

³³ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in Id (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003, p. 17.

³⁴ Cfr. *ivi*, p. 18-21.

educativo, b) verificare la compatibilità dei tempi (di lavoro e di impegno nell'attività formativa) progettando in modo congruente il rapporto degli uni con gli altri, c) prevedere sistemi di riconoscimento di crediti professionali acquisiti "sul campo".

Che cosa cambia per l'IRC?

L'IRC è regolato da norme concordatarie del 1984, che avevano come scenario il sistema scolastico allora vigente, quindi è legittimo chiedersi come esse possono inquadrarsi nel mutato contesto normativo. Lo strumento di adeguamento della normativa è certamente l'Intesa tra Ministero dell'Istruzione e Conferenza Episcopale Italiana, circa l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche italiane, sottoscritta il 14 dicembre 1985 (DPR 751/1985) e riveduta il 13 giugno 1990 (DPR 202/1990). Ci sembra improbabile che venga proposta una revisione (anche solo parziale) delle disposizioni concordatarie, mentre è necessaria una revisione dell'Intesa.

Visto che la materia è ancora caratterizzata da una certa fluidità, ci limitiamo - in questa sede - a porre alcune questioni tra sobrie affermazioni e punti interrogativi.

La scelta dell'IRC: quota obbligatoria - frequenza facoltativa

La normativa concordataria stabilisce che è data facoltà a ciascuno degli allievi, nel rispetto della libertà di coscienza e di religione, di esercitare la scelta di avvalersi o non avvalersi dell'IRC. Tale scelta non deve dare adito a discriminazioni, né in ordine ai criteri della formazione delle classi, né in riferimento "alla durata dell'orario scolastico giornaliero e alla collocazione di detto insegnamento nel quadro orario delle lezioni" (DPR 751/1985, 2.1, sub a).

La legge 53/2003 precisa con chiarezza che l'IRC si colloca nella quota obbligatoria dell'offerta formativa delle scuole e non in quella opzionale (obbligatoriamente offerta e facoltativamente fruita). Nel caso dell'IRC, però, si pone il problema della condizione di "non obbligo" a frequentare le lezioni garantito a quanti optino di non avvalersi dell'insegnamento, i quali - allo stato attuale - possono scegliere se avvalersi di un insegnamento alternativo, se effettuare attività di studio individuale (con o senza l'assistenza dei docenti), se uscire dalla scuola. L'inserimento dell'IRC nella "quota obbligatoria" risolve probabilmente il problema della sua collocazione "nel quadro orario", ma è bene precisare che la sua collocazione temporale nell'arco della mattinata, del pomeriggio, in un periodo dell'anno scolastico in cui potrebbe essere svolto in modo più intensivo non può essere sottoposta ad alcun vincolo rigido fissato dal centro, visto che si prefigurano modelli organizzativi di flessibilità crescente, la cui determinazione compete alle scuole autonome.

Il problema specifico che si viene a porre riguarda la percentuale dei 2/3 di frequenza necessario per la validità di un anno scolastico, che verrebbe automaticamente decurtata per coloro che non scegliessero né l'IRC, né un'attività alternativa. Ci sembra che si potrebbe uscire da questo nodo proponendo un modello diverso di attività alternativa ed eliminando la condizione di "non obbligo" (non compatibile con la collocazione di tale ora nella quota obbligatoria): in altri termini gli studenti dovrebbero comunque scegliere tra IRC e un'attività didattica corrispondente, di pari valore culturale. Potrebbe essere questa l'occasione per introdurre ipotesi culturalmente serie di insegnamento alternativo all'IRC, come già avviene in altri Paesi³⁵. Si tratta anche di capire se tali ipotesi devono essere lasciate totalmente all'autonomia delle Istituzioni scolastiche (come già avviene), oppure se vi potrebbe essere una sorta di classe di concorso ad hoc (verosimilmente conglobata con altre discipline di area umanistica, se per esempio si optasse per una soluzione analoga a quella tedesca).

³⁵ Pensiamo, ad esempio, alla Germania in cui l'opzione è tra tre possibilità: insegnamento della religione cattolica, insegnamento della religione protestante, insegnamento di etica (in termini laici e con una forte ossatura filosofica).

La determinazione degli OSA per l'IRC

Anche se abbiamo avuto modo di illustrare le profonde differenze tra i "programmi ministeriali" e le "indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati", ci sembra che - stante l'attuale normativa concordataria per cui i contenuti³⁶ dell'IRC sono di competenza specifica dell'autorità ecclesiastica - sia necessario prevedere un "allegato" alle Indicazioni Nazionali, con gli OSA specifici per l'IRC, a cura della Conferenza Episcopale Italiana, come del resto viene esplicitamente indicato già nel Decreto relativo al primo ciclo di istruzione che "rimanda alle indicazioni vigenti o a quelle che saranno indicate d'intesa con la CEI".

L'insegnante di Religione e l'organico di Istituto

Il presente concorso va a incidere sulla figura professionale dell'Insegnante di Religione, che può essere immesso in ruolo. Rimane, come condizione previa, la dichiarazione di idoneità di competenza dell'Ordinario diocesano; l'insegnante immesso in ruolo a cui dovesse venire revocata l'idoneità potrà essere utilizzato secondo le necessità e in ragione delle sue competenze.

Un problema specifico si pone per la determinazione dell'organico di Istituto, in riferimento al numero di insegnanti di Religione Cattolica. Le Indicazioni Nazionali fissano i vincoli per la determinazione dell'organico, assumendo la quota obbligatoria come vincolo "assoluto", mentre la quota opzionale determina dei vincoli "relativi" alla scelta delle famiglie e degli allievi. In altri termini l'organico di Istituto per garantire la quota obbligatoria è garantito a prescindere da eventuali opzioni, mentre per la quota facoltativa dipende anche da esse. Se la scuola - per esempio - proponesse un percorso formativo opzionale di musica e nessun allievo lo scegliesse, la scuola non dovrà avere in organico l'insegnante di musica per quella quota di orario.

Ci sembra coerente³⁷ ritenere che la quota oraria dell'IRC debba essere garantita (in organico) per tutte le classi, anche a prescindere dal fatto che ve ne potrebbero essere alcune in cui nessun allievo opti per tale insegnamento. Lo stesso si potrebbe dire - di riflesso - per l'insegnamento alternativo, nel caso si realizzi l'ipotesi analoga a quella tedesca che abbiamo prefigurato sopra.

L'IRC nella Formazione Professionale e nell'apprendistato?

Vogliamo concludere le nostre riflessioni con un interrogativo che forse potrà avere il sapore di una provocazione. Fino ad oggi l'IRC è sempre stato garantito "in ogni ordine e grado di scuola", a partire da una concezione restrittiva sia dell'obbligo scolastico, sia del sistema di istruzione (di fatto pensato come coincidente con il sistema scolastico). Una delle innovazioni culturali promosse dalla riforma Moratti è il contestuale allargamento del concetto di "obbligo scolastico" (che diviene "diritto-dovere di istruzione e formazione") ed anche del sistema complessivo di istruzione e formazione. Ci chiediamo allora se le disposizioni concordatarie, che esplicitamente si riferiscono al sistema scolastico, non potrebbero (o dovrebbero) essere intese - alla luce dell'allargamento di cui sopra - come applicate anche a tutti i segmenti del sistema in cui è possibile esercitare il diritto-dovere all'istruzione e formazione, inclusa la formazione professionale e l'apprendistato.

Il quesito - per ora - rimane aperto, saranno i decreti attuativi del secondo ciclo e le legislazioni regionali a scioglierlo in un senso o nell'altro.

³⁶ Ovviamente nella normativa concordataria si parla di "programmi".

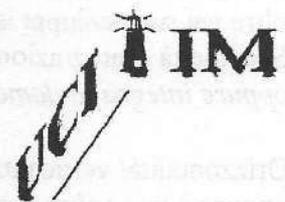
³⁷ Il Decreto sul primo ciclo, così si esprime nella parte delle Indicazioni della scuola primaria: "l'orario annuale obbligatorio delle lezioni, comprensivo della quota riservata alle Regioni, alle istituzioni scolastiche e all'insegnamento della Religione cattolica, è di 891 ore per l'intero corso. Su richiesta delle famiglie, è prevista, inoltre, un'offerta opzionale facoltativa aggiuntiva fino ad un massimo di 99 ore annue. Tali ore sono scelte dalle famiglie all'atto dell'iscrizione, in tutto o in parte, per tutte o per alcune discipline e attività".

CORSO PREPARAZIONE CONCORSO IDR

MATERIALI LEZIONE
Dott. Mario CALIDONI



C I S L
SCUOLA



CORSO PER LA PREPARAZIONE ALLE PROVE DI CONCORSO PER INSEGNANTI DI
RELIGIONE CATTOLICA

27 febbraio 2004-02-21

**L'azione educativo-scolastica in Italia: il quadro storico di riferimento e le nuove
responsabilità della scuola dell'autonomia**

Sintesi intervento : M. Calidoni

1

La pedagogia intesa quale scienza che studia la relazione educativa avvalendosi del contributo di molteplici scienze dell'educazione, è alla base della idea di educazione - scolastica. Se infatti educazione è anzitutto un processo personale ed individuale, a scuola, questo processo si incontra con l'istruzione formalizzata e così l'azione formativa unitaria viene condotta dal punto di vista della maturazione cognitiva ed affettiva in modo intenzionale e sistematico.

In estrema sintesi potremmo infatti affermare che a scuola si sono susseguiti due modelli di educazione:

- Modello meccanicistico : quando l'apprendimento e l'insegnamento sono considerati nel rapporto causa - effetto;
- modello sistemico: quando la scuola è considerata sede di relazione educativa più o meno privilegiata con funzioni diverse

2

In questa prospettiva le funzioni della scuola si intersecano e, nello svolgersi della storia, si precisano e si definiscono riguardano:

- assistenza / custodia
- selezione sociale
- istruzione educativa : alfabetizzazione, trasmissione culturale (pre-obbligatoria, obbligatoria, post-obbligo), socializzazione secondaria, elaborazione culturale personale (educazione permanente); sviluppo personale (progettualità di vita e scuola per stadi psico-pedagogici)
- sviluppo culturale e sociale della comunità locale

(per ognuna di queste funzioni si può pensare ad una istituzione specifica riferendosi all'800 e al '900)

3 La storia della scuola in Italia dal 1859 (legge Casati), rispecchia in modo evidente le varie dinamiche culturali, sociali e istituzionali che accompagnano l'evoluzione sociale. Può essere letta, oltre nei suoi sviluppi istituzionali veri e propri, con alcune categorie
Specificità / integrazione la scuola è una istituzione separata con una sua specificità di percorso oppure integra la domanda del mondo del lavoro e delle professioni?

Orizzontalità/ verticalità la scuola è una serie di scalini da possedere gradualmente uno ad uno oppure è una salita continua che consente soste non predeterminate e si organizza in modo flessibile?

Centro/periferia *la scuola statale ha una prevalente funzione di omologazione (formare gli italiani) oppure è specchio della cultura locale ? Ha un governo centrale oppure differenziato e periferico?*

Obbligo/diritto *la scuola è un percorso obbligatorio (per quanto?) per poter degnamente partecipare alla vita democratica oppure è un diritto essenziale della persona ?*

Interno /esterno *La scuola ha una sua cultura da trasmettere e tramandare oltre alle competenze oppure si adegua alla domanda culturale del momento e integra da cultura sociale dell'ambiente in cui vive?*

Curricolo/ organizzazione *La scuola è struttura organica fissa che si tramanda da padre in figlio (io a scuola alla tua età....!) oppure è una organizzazione complessa in continua evoluzione?*

Professione / utenza *La scuola è luogo specialistico nel quale si esprime la professionalità docente come razionalità tecnica oppure è risposta ai bisogni dell'utenza singola e di gruppo ?*

(per ognuna delle antinomie indicate indicare un esempio di azione istituzionale che rappresenta l'uno o l'altro corno del problema)

Allegati : lucidi esplicativi

Bibliografia essenziale

G. Genovesi : Storia della scuola dal 700 a oggi, Manuali Laterza, 1999

M. Dei La scuola in Italia : Il Mulino collana Farsi un'idea , (sino alla ipotesi di riforma Berlinguer De Mauro) ,1998

N. Capaldo e L. Rondinini: La scuola dell'infanzia nella Riforma, Erikson, 2004

Idem La scuola primaria nella Riforma , EriKson, 2004-02-21

Documentazione normativa essenziale

Legge n. 59 , 1997 art. 21 autonomia

DPR n. 275, 1999 Regolamento autonomia

Legge n.30 , 2000 Riordino dei cicli scolastici

Legge n. 62, 2000 legge per la parità scolastica

Legge n. 53, 2003 Riforma Moratti

Decreto Legislativo del 23.01.2004 norme generali per scuola infanzia, primo ciclo dell'istruzione ai sensi della legge 53 /2003

Quesiti per la risposta breve

Settore Ordinamenti scolastici

1 Portare tre motivi a favore e tre motivi di perplessità rispetto alla scelta di separare il canale liceale dal canale professionale della Riforma Moratti

2 Il tema della continuità nella scuola sino al 14° anno , breve storia prima e dopo la legge istitutiva della scuola media (1962)

3 Argomentare il seguente slogan “ Autonomia, una risorsa per la didattica e per il successo formativo” facendo riferimento al DPR 275/99

Secolo XVIII

- Crisi dell'artigianato, manifatture, apertura delle prime scuole per 'tecnici' (La Salle, 1705 scuola tecnica di Saint-Yon. Al posto del latino il commercio e la finanza, l'architettura e la matematica, l'idraulica).
- Sovrani illuminati: istruzione come strumento di potere (Federico I di Prussia, 1763 General-Land-Schul-Reglement).
- Illuminismo: Condorcet, istruzione obbligatoria per tutti gli uomini.
- Scuole di arti e mestieri (1803. Napoleone).

Italia

Secolo XIX

- 1848 Legge Boncompagni (scuola di Stato)
- 1859 Legge Casati:
 - istruzione elementare (2+2anni);
 - scuola tecnica e istituto tecnico (3 anni);
 - Liceo classico (3+2+3);
 - Università/Scuole normali;
 - (Istruzione professionale dipendente dai rispettivi Ministeri).
- Struttura amministrativa sul modello militare.

Linee di fondo

- Controllo dello Stato sulla scuola (1911. Legge Daneo Credaro. statizzazione delle scuole comunali):
- 1923. Riforma Gentile (liceo per pochi: scuola privata come valvola di compensazione [controllo statale: esame di stato]; insegnamento della religione come prima percezione dell'assoluto).
- Stato fascista (1933): lo stato etico e la sua scuola.

Riforma Gentile (1923)

- I grado
 - Complementare (3 anni) [terminale]
 - Ginnasio (3 esame +2 anni)
 - Inferiore di IT (4 anni)
 - Inferiore di Magistrale (4 anni)

Esame

- II grado
 - Licei [cl./sc./femm.] (3/4/3anni)
 - Superiore di IT (4 anni)
 - Superiore del Magistrale (3 anni)

Esame di Stato

(addestramento professionale estraneo alla E.N.,
1938 enti corporativi per l'addestramento della
manodopera)

Italia repubblicana

- Mantenimento della logica della Riforma Gentile.
- Struttura a canne d'organo.
- Creazione degli IPS (decreto ministeriale sulla base del R.D. 889/1938 sulle scuole ad ordinamento speciale).
- Addestramento professionale al Ministero del lavoro (dalla legge sui cantieri di lavoro del 1949), nel 1972 passano alle Regioni.
- 1962, Scuola media unica.
- Legge 910/69. Liberalizzazione accessi all'Università.
- Legge 754/69. Costituzione di classi terminali per gli IPS.

Dalla riforma della scuola superiore alla riforma complessiva

- Anni '70, Frascati (deprofessionalizzazione).
- Le sperimentazioni [DPR 419/74].
- Anni '80, pre professionalizzazione.
- Anni '90, contrazione del termine della secondaria a 18 anni; calo demografico; formazione ricorrente; formazione professionale continua; sistema formativo integrato.

La Riforma Berlinguer De Mauro

- 1996 Dibattito sulla formazione in Europa passaggio dall'idea sperimentale all'idea di riforma complessiva
- documenti internazionali (Delors UNESCO)
- Legge n. 30 /2000 Riforma Berlinguer De Mauro (scuola di base settennale + 2 anni ciclo sec. Di indirizzo +3 diploma o FP)

La Riforma Moratti

- Stati generali della Scuola 2001
- Indicazioni nazionali e Raccomandazioni per ciclo primario
- Struttura ciclo primario (1+2+2) dopo scuola infanzia non obbligatoria e scuola secondaria di primo grado (2 +1)
- Struttura ciclo secondario (8 licei quinquennali) e FP minimo 3 anni (obbligo formativo)

AUTONOMIA modelli e interpretazione



Autonomia di sistema
territoriale
partecipativo
solidaristico

Autonomia di comportamenti
strutture/contenuti/metodo/relazioni
org./fin./did./gestion.

ALLEGATI

1. La riforma del sistema scolastico italiano

Gli ultimi provvedimenti legislativi in materia di pubblica istruzione, (Legge 53/2003, di riforma della scuola e Legge 62/2000 sulla parità e sul diritto allo studio), disegnano il nuovo sistema scolastico italiano, ora denominato *sistema nazionale di istruzione*, che comprende le *scuole statali* che, nel loro insieme formano il *sistema educativo di istruzione e di formazione*, e le *scuole non statali*, comprensive delle *scuole paritarie* e delle *scuole non paritarie*.

Il nuovo *sistema educativo di istruzione e di formazione* si ispira a questi principi:

- valorizzazione della persona umana;
- rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia;
- cooperazione tra scuola e genitori;
- autonomia delle istituzioni scolastiche;
- formazione spirituale e morale;
- principi sanciti dalla Costituzione.

Il nuovo sistema educativo d'istruzione e di formazione si articola in una serie di ordini e in un nuovo obbligo scolastico e formativo:

- la *scuola dell'infanzia*
- la *scuola primaria*
- la *scuola secondaria di primo grado*
- sistema dei licei e istruzione professionale.

Scuola primaria e scuola secondaria di primo grado costituiscono il primo ciclo di istruzione. Il sistema dei licei e dell'istruzione professionale formano il secondo ciclo del sistema scolastico nazionale.

Obbligo scolastico e obbligo formativo È assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m), della Costituzione e mediante regolamenti emanati ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104.

La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato sia l'*obbligo scolastico* di cui all'articolo 34 della Costituzione, sia l'*obbligo formativo* introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e successive modificazioni.

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.

Il nuovo sistema scolastico avrà applicazione graduale e mediante appositi decreti legislativi predisposti dal Consiglio dei ministri.

La scuola dell'infanzia

La scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria.

È assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia 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, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative.

La scuola primaria

La scuola primaria, della durata di cinque anni, è articolata in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali; è previsto che alla scuola primaria si iscrivano le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento.

La scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo

naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile.

La scuola secondaria di primo grado

La scuola secondaria di primo grado, della durata di tre anni, si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo (sistema dei licei); nel primo ciclo è assicurato altresì il raccordo con la scuola dell'infanzia e con il secondo ciclo.

La scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione; 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.

Scuola secondaria superiore

Il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito, viene anche curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie.

Il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato.

Il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi; i licei hanno durata quinquennale; l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì l'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 rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica; l'ammissione al quinto anno dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore.

Formazione e istruzione professionale

Rientra nella competenza della Regione la materia della formazione e della istruzione professionale. I percorsi formativi promossi realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione. Le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche nell'Unione europea, sono definite con apposito regolamento.

I titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore; i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza. È assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di 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; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) e h); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore.

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

Art. 1

(Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale)

1. Al fine 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, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione, il Governo è delegato ad adottare, entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nel rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e di comuni e province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale.

2. Fatto salvo quanto specificamente previsto dall'articolo 4, i decreti legislativi di cui al comma 1 sono adottati su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, con il Ministro per la funzione pubblica e con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, sentita la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e previo parere delle competenti Commissioni della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica da rendere entro sessanta giorni dalla data di trasmissione dei relativi schemi; decorso tale termine, i decreti legislativi possono essere comunque adottati. I decreti legislativi in materia di istruzione e formazione professionale sono adottati previa intesa con la Conferenza unificata di cui al citato decreto legislativo n. 281 del 1997.

3. Per la realizzazione delle finalità della presente legge, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca predispone, entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della legge medesima, un piano programmatico di interventi finanziari, da sottoporre all'approvazione del Consiglio dei ministri, previa intesa con la Conferenza unificata di cui al citato decreto legislativo n. 281 del 1997, a sostegno:

a) della riforma degli ordinamenti e degli interventi connessi con la loro attuazione e con lo sviluppo e la valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche;

b) dell'istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico;

c) dello sviluppo delle tecnologie multimediali e della alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di pluralismo delle soluzioni informatiche offerte dall'informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti;

d) dello sviluppo dell'attività motoria e delle competenze ludico-sportive degli studenti;

e) della valorizzazione professionale del personale docente;

f) delle iniziative di formazione iniziale e continua del personale;

g) del concorso al rimborso delle spese di autoaggiornamento sostenute dai docenti;

h) della valorizzazione professionale del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (ATA);

i) degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto - dovere di istruzione e formazione;

l) degli interventi per lo sviluppo dell'istruzione e formazione tecnica superiore e per l'educazione degli adulti;

m) degli interventi di adeguamento delle strutture di edilizia scolastica.

4. Ulteriori disposizioni, correttive e integrative dei decreti legislativi di cui al presente articolo e all'articolo 4, possono essere adottate, con il rispetto dei medesimi criteri e principi direttivi e con le stesse procedure, entro diciotto mesi dalla data della loro entrata in vigore.

Art. 2.

(Sistema educativo di istruzione e di formazione)

1. I decreti di cui all'articolo 1 definiscono il sistema educativo di istruzione e di formazione, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea;

b) sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea;

c) è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m), della Costituzione e mediante regolamenti emanati ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104. La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e successive modificazioni. L'attuazione graduale del diritto-dovere predetto è rimessa ai decreti legislativi di cui all'articolo 1, commi 1 e 2, della presente legge correlativamente agli interventi finanziari previsti a tale fine dal piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, adottato previa intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e coerentemente con i finanziamenti disposti a norma dell'articolo 7, comma 6, della presente legge;

d) 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;

e) la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria. È assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia 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, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative;

f) il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di cinque anni, e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. Ferma restando la specificità di ciascuna di esse, la scuola primaria è articolata in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali; la scuola secondaria di primo grado si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo; nel primo ciclo è assicurato altresì il raccordo con la scuola dell'infanzia e con il secondo ciclo; è previsto che alla scuola primaria si iscrivano le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il

31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento; la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile; la scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione; 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;

g) il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito, viene anche curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie; il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato; il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi; i licei hanno durata quinquennale; l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì l'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 rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica; l'ammissione al quinto anno dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore;

h) ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c); le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche nell'Unione europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c); i titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144; i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza;

i) è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di 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; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) e h); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze

formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore;

l) i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali.

Art. 3.

(Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli studenti, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) 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;

b) ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di 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; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto Istituto;

c) l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e 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.

Art. 4.

(Alternanza scuola-lavoro)

1. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, al fine di assicurare agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, il Governo è delegato ad adottare, entro il termine di ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge e ai sensi dell'articolo 1, commi 2 e 3, della legge stessa, un apposito decreto legislativo su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e con il Ministro delle attività produttive, d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sentite le associazioni maggiormente rappresentative dei datori di lavoro, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro. Le istituzioni scolastiche, nell'ambito

dell'alternanza scuola-lavoro, possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale ed assicurare, a domanda degli interessati e d'intesa con le regioni, la frequenza negli istituti d'istruzione e formazione professionale di corsi integrati che prevedano piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi, coerenti con il corso di studi e realizzati con il concorso degli operatori di ambedue i sistemi;

b) fornire indicazioni generali per il reperimento e l'assegnazione delle risorse finanziarie necessarie alla realizzazione dei percorsi di alternanza, ivi compresi gli incentivi per le imprese, la valorizzazione delle imprese come luogo formativo e l'assistenza tutoriale;

c) indicare le modalità di certificazione dell'esito positivo del tirocinio e di valutazione dei crediti formativi acquisiti dallo studente.

2. I compiti svolti dal docente incaricato dei rapporti con le imprese e del monitoraggio degli allievi che si avvalgono dell'alternanza scuola-lavoro sono riconosciuti nel quadro della valorizzazione della professionalità del personale docente.

Art. 5. (Formazione degli insegnanti)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) la formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche;

b) con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, anche in deroga alle disposizioni di cui all'articolo 10, comma 2, e all'articolo 6, comma 4, del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a) del presente comma. Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con preminenti finalità di approfondimento disciplinare. I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti all'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap; la formazione iniziale dei docenti può prevedere stage all'estero;

c) l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera b) e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei;

d) l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica di cui alla lettera a) ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

e) coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a), ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera a), le università, sentita la direzione scolastica regionale, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;

f) le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera e) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

g) le strutture di cui alla lettera e) curano anche 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.

2. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme anche sulla formazione iniziale svolta negli istituti di alta formazione e specializzazione artistica, musicale e coreutica di cui alla legge 21 dicembre 1999, n. 508, relativamente agli insegnamenti cui danno accesso i relativi diplomi accademici. Ai predetti fini si applicano, con i necessari adattamenti, i principi e criteri direttivi di cui al comma 1 del presente articolo.

3. Per coloro che, sprovvisti dell'abilitazione all'insegnamento secondario, sono in possesso del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 24 novembre 1998, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 131 del 7 giugno 1999, e al decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, nonché del diploma di laurea o del diploma di istituto superiore di educazione fisica (ISEF) o di Accademia di belle arti o di Istituto superiore per le industrie artistiche o di Conservatorio di musica o Istituto musicale pareggiato, e che abbiano superato le prove di accesso alle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, le scuole medesime valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del predetto diploma di specializzazione ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici, anche per consentire loro un'abbreviazione del percorso degli studi della scuola di specializzazione previa iscrizione in soprannumero al secondo anno di corso della scuola. I corsi di laurea in scienze della formazione primaria di cui all'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici e dell'iscrizione in soprannumero al relativo anno di corso stabilito dalle autorità accademiche, per coloro che, in possesso di tale titolo di specializzazione e del diploma di scuola secondaria superiore, abbiano superato le relative prove di accesso. L'esame di laurea sostenuto a conclusione dei corsi in scienze della formazione primaria istituiti a norma dell'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, comprensivo della valutazione delle attività di tirocinio previste dal relativo percorso formativo, ha valore di esame di Stato e abilita all'insegnamento, rispettivamente, nella scuola materna o dell'infanzia e nella scuola elementare o primaria. Esso consente altresì l'inserimento nelle graduatorie permanenti previste dall'articolo 401 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni. Al fine di tale inserimento, la tabella di valutazione dei titoli è integrata con la previsione di un apposito punteggio da attribuire al voto di laurea conseguito. All'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, le parole: "I concorsi hanno funzione abilitante" sono soppresse.

Art. 6.

(Regioni a statuto speciale e province autonome di Trento e di Bolzano)

1. Sono fatte salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e relative norme di attuazione, nonché alla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3.

Art. 7.

(Disposizioni finali e attuative)

1. Mediante uno o più regolamenti da adottare a norma dell'articolo 117, sesto comma, della Costituzione e dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, sentite le Commissioni parlamentari competenti, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si provvede:

a) alla individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline;

b) alla determinazione delle modalità di valutazione dei crediti scolastici;

c) alla definizione degli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici.

2. Le norme regolamentari di cui al comma 1, lettera c), sono definite previa intesa con la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281.

3. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca presenta ogni tre anni al Parlamento una relazione sul sistema educativo di istruzione e di formazione professionale.

4. Per gli anni scolastici 2003-2004, 2004-2005 e 2005-2006 possono iscriversi, secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione, compatibilmente con la disponibilità dei posti e delle risorse finanziarie dei comuni, secondo gli obblighi

conferiti dall'ordinamento e nel rispetto dei limiti posti alla finanza comunale dal patto di stabilità, al primo anno della scuola dell'infanzia i bambini e le bambine che compiono i tre anni di età entro il 28 febbraio 2004, ovvero entro date ulteriormente anticipate, fino alla data del 30 aprile di cui all'articolo 2, comma 1, lettera e). Per l'anno scolastico 2003-2004 possono iscriversi al primo anno della scuola primaria, nei limiti delle risorse finanziarie di cui al comma 5, i bambini e le bambine che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2004.

5. Agli oneri derivanti dall'attuazione dell'articolo 2, comma 1, lettera f), e dal comma 4 del presente articolo, limitatamente alla scuola dell'infanzia statale e alla scuola primaria statale, determinati nella misura massima di 12.731 migliaia di euro per l'anno 2003, 45.829 migliaia di euro per l'anno 2004 e 66.198 migliaia di euro a decorrere dall'anno 2005, si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 2003-2005, nell'ambito dell'unità previsionale di base di parte corrente "Fondo speciale" dello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per l'anno 2003, allo scopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca provvede a modulare le anticipazioni, anche fino alla data del 30 aprile di cui all'articolo 2, comma 1, lettera f), garantendo comunque il rispetto del predetto limite di spesa.

6. All'attuazione del piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, si provvede, compatibilmente con i vincoli di finanza pubblica, mediante finanziamenti da iscriverne annualmente nella legge finanziaria, in coerenza con quanto previsto dal Documento di programmazione economico-finanziaria.

7. Lo schema di ciascuno dei decreti legislativi di cui agli articoli 1 e 4 deve essere corredato da relazione tecnica ai sensi dell'articolo 11-ter, comma 2, della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

8. I decreti legislativi di cui al comma 7 la cui attuazione determini nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica sono emanati solo successivamente all'entrata in vigore di provvedimenti legislativi che stanziino le occorrenti risorse finanziarie.

9. Il parere di cui all'articolo 1, comma 2, primo periodo, è espresso dalle Commissioni parlamentari competenti per materia e per le conseguenze di carattere finanziario.

10. Con periodicità annuale, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ed il Ministero dell'economia e delle finanze procedono alla verifica delle occorrenze finanziarie, in relazione alla graduale attuazione della riforma, a fronte delle somme stanziolate annualmente in bilancio per lo stesso fine. Le eventuali maggiori spese dovranno trovare copertura ai sensi dell'articolo 11-ter, comma 7, della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

11. Il Ministro dell'economia e delle finanze è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

12. La legge 10 febbraio 2000, n. 30, è abrogata.

13. La legge 20 gennaio 1999, n. 9, è abrogata.

L'AUTONOMIA SCOLASTICA

La Legge 59/1997 assume particolare rilievo per lo sviluppo delle istituzioni scolastiche e per la loro tipizzazione funzionale. In via generale il provvedimento giuridico:

- pone le reali premesse per l'elaborazione di quelle "norme generali per l'istruzione" che i Costituenti hanno inserito tra i compiti della Repubblica;
- disegna un modello di istituzione scolastica realmente autonoma nei versanti della didattica, dell'organizzazione, della ricerca e della sperimentazione, denso di discrezionalità localistiche su cui radicare la complessa riforma dei cicli di istruzione (revisione ordinamentale);
- sottende un aggiornamento sostanziale dei saperi scolastici, in funzione delle acquisizioni scientifiche contemporanee e per la determinazione degli standard di apprendimento nazionali (revisione dei curricula disciplinari);
- dà agli operatori scolastici gli strumenti operativi per porsi in sintonia con le richieste dei cittadini che vogliono la scuola come servizio da rendere alla persona e alla comunità (prossimità ai luoghi del bisogno).

L'autonomia attribuita alle istituzioni scolastiche inerisce operativamente agli ambiti *didattico, organizzativo, di ricerca, sviluppo e sperimentazione, contabile*. In particolare, secondo questo periodo, dall'art. 21 della Legge 59/1997:

- *autonomia organizzativa*: è finalizzata alla "realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico";
- *autonomia didattica*: è finalizzata al "perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione";
- *autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*: mira a supportare il migliore esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa;
- *autonomia contabile*: è finalizzata ad una conduzione flessibile e redditiva delle risorse finanziarie, sulla base dei principi di *economicità, efficacia ed efficienza* della spesa e dei risultati. Le risorse economiche della scuola sono alimentate da un contributo statale, ordinario e perequativo, nonché da cespiti ereditari, da donazioni e legati; essa è finalizzata al funzionamento amministrativo e didattico dell'istituzione scolastica, che si esplica nello svolgimento delle attività di istruzione, di formazione e di orientamento proprie di ciascuna tipologia e di ciascun indirizzo di scuola.

L'individuazione e la definizione dei *principi, criteri, contenuti e vincoli* per i diversi ambiti di autonomia riconosciuta alle scuole è rintracciabile nella legge delega.

Il D.P.R. 275/1999 delinea il quadro operativo delle istituzioni scolastiche autonome che, pertanto, risulta essere il seguente rispettivamente negli ambiti.

Autonomia didattica - L'autonomia didattica è esercitata dalle scuole nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema. Le istituzioni scolastiche concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo, regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni.

Ciascuna scuola adotta tutte le forme di flessibilità coerenti alle finalità del servizio scolastico, quali:

- l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione degli spazi orari residui;
- l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo;
- 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 ambiti e aree disciplinari;
- percorsi formativi che coinvolgono più discipline attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali;
- iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale.

Inoltre ciascuna scuola autonoma *individua*:

- le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale;
- i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati;
- criteri di trasparenza e tempestività per la scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, compresi i libri di testo, in coerenza con il piano dell'offerta;
- i criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici riferiti ai percorsi dei singoli alunni tenuto conto della necessità di:
 - facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio,
 - favorire l'integrazione tra sistemi formativi,
 - agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro,

- i criteri per il riconoscimento dei crediti formativi relativi alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente effettuate dagli alunni e debitamente accertate o certificate.

Autonomia organizzativa - Le istituzioni scolastiche esercitano l'autonomia organizzativa per a) la promozione e il sostegno dei processi innovativi e b) per il miglioramento dell'offerta formativa. Esse adottano ogni modalità organizzativa in ordine all'impiego dei docenti in coerenza:

- con la loro espressione di libertà progettuale;
- con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio;
- sulla base delle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel piano dell'offerta formativa.

Stabiliscono gli adattamenti del calendario scolastico sulla base: a) delle esigenze derivanti dal piano dell'offerta formativa e b) nel rispetto delle funzioni in materia di determinazione del calendario scolastico esercitate dalle Regioni.

Le scuole autonome inoltre organizzano flessibilmente l'orario complessivo del curricolo e quello destinato alle singole discipline e attività anche sulla base di una programmazione plurisettimanale, fermi restando l'articolazione delle lezioni in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per le singole discipline e attività obbligatorie.

Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo - In questo ambito le istituzioni scolastiche possono operare singolarmente o tra loro associate, tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali.

Le operazioni connesse e possibili sono diverse, di cui un primo elenco è fornito dal legislatore delegato:

- la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;
- l'innovazione metodologica e disciplinare;
- la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;
- la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;
- l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale;
- lo scambio di documentazione e di informazioni attivando collegamenti reciproci, nonché con il Centro europeo dell'educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi; tali collegamenti possono estendersi a università e ad altri soggetti pubblici e privati che svolgono attività di ricerca.

Nell'ipotesi di progetti di ricerca e innovazione che richiedono modifiche strutturali che vanno oltre la flessibilità curricolare consentita dalle norme regolamentari sull'autonomia, le istituzioni scolastiche ne fanno proposta al Ministero, per le decisioni di merito.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 marzo 1999, n. 275: Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59

Art. 1 - Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche

1. Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alla Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 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.

2. L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia 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.

Art. 2 - Oggetto

1. Il presente regolamento detta la disciplina generale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, individua le funzioni ad esse trasferite e provvede alla ricognizione delle disposizioni di legge abrogate.

2. Il presente regolamento, fatta salva l'immediata applicazione delle disposizioni transitorie, si applica alle istituzioni scolastiche a decorrere dal 1° settembre 2000.

3. Le istituzioni scolastiche parificate, pareggiate e legalmente riconosciute entro il termine di cui al comma 2 adeguano, in coerenza con le proprie finalità, il loro ordinamento alle disposizioni del presente regolamento relative alla determinazione dei curricula, e lo armonizzano con quelle relative all'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo e alle iniziative finalizzate all'innovazione. A esse si applicano altresì le disposizioni di cui agli articoli 12 e 13.

4. Il presente regolamento riguarda tutte le diverse articolazioni del sistema scolastico, i diversi tipi e indirizzi di studio e le esperienze formative e le attività nella scuola dell'infanzia. La terminologia adottata tiene conto della pluralità di tali contesti.

Art. 3 - Piano dell'offerta formativa

1. Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

2. Il Piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale a norma dell'articolo 8 e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità.

3. Il Piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti. Il Piano è adottato dal consiglio di circolo o di istituto.

4. Ai fini di cui al comma 2 il dirigente scolastico attiva i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio.

5. Il Piano dell'offerta formativa è reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie all'atto dell'iscrizione.

Art. 4 - Autonomia didattica

1. Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.

2. Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:

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 e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;

- c. 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 secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104;
- 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.
3. Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali.
4. Nell'esercizio della autonomia didattica le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale, coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli enti locali in materia di interventi integrati a norma dell'articolo 139, comma 2, lett. b) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. Individuano inoltre le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati.
5. La scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, sono coerenti con il Piano dell'offerta formativa di cui all'articolo 3 e sono attuate con criteri di trasparenza e tempestività. Esse favoriscono l'introduzione e l'utilizzazione di tecnologie innovative.
6. I criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici riferiti ai percorsi dei singoli alunni sono individuati dalle istituzioni scolastiche avuto riguardo agli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 e tenuto conto della necessità di facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio, di favorire l'integrazione tra sistemi formativi, di agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro. Sono altresì individuati i criteri per il riconoscimento dei crediti formativi relativi alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente effettuate dagli alunni e debitamente accertate o certificate.
7. Il riconoscimento reciproco dei crediti tra diversi sistemi formativi e la relativa certificazione sono effettuati ai sensi della disciplina di cui all'articolo 17 della legge 24 giugno 1997 n. 196, fermo restando il valore legale dei titoli di studio previsti dall'attuale ordinamento.

Art. 5 - Autonomia organizzativa

1. Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa.
2. Gli adattamenti del calendario scolastico sono stabiliti dalle istituzioni scolastiche in relazione alle esigenze derivanti dal Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni in materia di determinazione del calendario scolastico esercitate dalle Regioni a norma dell'articolo 138, comma 1, lettera d) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.
3. L'orario complessivo del curriculum e quello destinato alle singole discipline e attività sono organizzati in modo flessibile, anche sulla base di una programmazione plurisettimanale, fermi restando l'articolazione delle lezioni in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per le singole discipline e attività obbligatorie.
4. In ciascuna istituzione scolastica le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel piano dell'offerta formativa.

Art. 6 - Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo

1. Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro:
- a. la progettazione formativa e la ricerca valutativa; b. la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico; c. l'innovazione metodologica e disciplinare; d. la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi; e. la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola; f. gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici; g. l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.
2. Se il progetto di ricerca e innovazione richiede modifiche strutturali che vanno oltre la flessibilità curricolare prevista dall'articolo 8, le istituzioni scolastiche propongono iniziative finalizzate alle innovazioni con le modalità di cui all'articolo 11.
3. Ai fini di cui al presente articolo le istituzioni scolastiche sviluppano e potenziano lo scambio di documentazione e di informazioni attivando collegamenti reciproci, nonché con il Centro europeo dell'educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi; tali collegamenti possono estendersi a università e ad altri soggetti pubblici e privati che svolgono attività di ricerca.

Art. 7 - Reti di scuole

1. Le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento della proprie finalità istituzionali.
2. L'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali; se l'accordo prevede attività didattiche o di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, è approvato, oltre che dal consiglio di circolo o di istituto, anche dal collegio dei docenti delle singole scuole interessate per la parte di propria competenza.
3. L'accordo può prevedere lo scambio temporaneo di docenti, che liberamente vi consentono, fra le istituzioni che partecipano alla rete i cui docenti abbiano uno stato giuridico omogeneo. I docenti che accettano di essere impegnati in progetti che prevedono lo scambio rinunciano al trasferimento per la durata del loro impegno nei progetti stessi, con le modalità stabilite in sede di contrattazione collettiva.
4. L'accordo individua l'organo responsabile della gestione delle risorse e del raggiungimento delle finalità del progetto, la sua durata, le sue competenze e i suoi poteri, nonché le risorse professionali e finanziarie messe a disposizione della rete dalle singole istituzioni; l'accordo è depositato presso le segreterie delle scuole, ove gli interessati possono prenderne visione ed estrarne copia.
5. Gli accordi sono aperti all'adesione di tutte le istituzioni scolastiche che intendano parteciparvi e prevedono iniziative per favorire la partecipazione alla rete delle istituzioni scolastiche che presentano situazioni di difficoltà.
6. Nell'ambito delle reti di scuole, possono essere istituiti laboratori finalizzati tra l'altro a:
 - a. la ricerca didattica e la sperimentazione;
 - b. a documentazione, secondo procedure definite a livello nazionale per la più ampia circolazione, anche attraverso rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni;
 - c. la formazione in servizio del personale scolastico;
 - d. l'orientamento scolastico e professionale.
7. Quando sono istituite reti di scuole, gli organici funzionali di istituto possono essere definiti in modo da consentire l'affidamento a personale dotato di specifiche esperienze e competenze di compiti organizzativi e di raccordo interistituzionale e di gestione dei laboratori di cui al comma 6.
8. Le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, 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.
9. Anche al di fuori dell'ipotesi prevista dal comma 1, le istituzioni scolastiche 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. Tali accordi e convenzioni sono depositati presso le segreterie delle scuole dove gli interessati possono prenderne visione ed estrarne copia.
10. Le istituzioni scolastiche possono costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali coerenti col Piano dell'offerta formativa di cui all'articolo 3 e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo.

Art. 8 - Definizione dei curricoli

1. Il Ministro della pubblica istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, definisce a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:
 - a. gli obiettivi generali del processo formativo;
 - b. gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
 - c. le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;
 - d. l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
 - e. i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo;
 - f. gli standard relativi alla qualità del servizio;
 - g. gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;
 - h. i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali.
2. Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa il curricolo obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare, a norma del comma 1, la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte. Nella determinazione del curricolo le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità previste dal comma 1, lettera e).
3. Nell'integrazione tra la quota nazionale del curricolo e quella riservata alle scuole è garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale, nel rispetto delle diverse finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore.

4. La determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione.
5. Il curriculum della singola istituzione scolastica, definito anche attraverso una integrazione tra sistemi formativi sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali negli ambiti previsti dagli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, può essere personalizzato in relazione ad azioni, progetti o accordi internazionali.
6. L'adozione di nuove scelte curriculari o la variazione di scelte già effettuate deve tenere conto delle attese degli studenti e delle famiglie in rapporto alla conclusione del corso di studi prescelto.

Art. 9 - Ampliamento dell'offerta formativa

1. Le istituzioni scolastiche, singolarmente, collegate in rete o tra loro consorziate, realizzano ampliamenti dell'offerta formativa che tengano conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. I predetti ampliamenti consistono in ogni iniziativa coerente con le proprie finalità, in favore dei propri alunni e, coordinandosi con eventuali iniziative promosse dagli enti locali, in favore della popolazione giovanile e degli adulti.
2. I curricula determinati a norma dell'articolo 8 possono essere arricchiti con discipline e attività facoltative, che per la realizzazione di percorsi formativi integrati le istituzioni scolastiche programmano sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali.
3. Le istituzioni scolastiche possono promuovere e aderire a convenzioni o accordi stipulati a livello nazionale, regionale o locale, anche per la realizzazione di specifici progetti.
4. Le iniziative in favore degli adulti possono realizzarsi, sulla base di specifica progettazione, anche mediante il ricorso a metodi e strumenti di autoformazione e a percorsi formativi personalizzati. Per l'ammissione ai corsi e per la valutazione finale possono essere fatti valere crediti formativi maturati anche nel mondo del lavoro, debitamente documentati, e accertate esperienze di autoformazione. Le istituzioni scolastiche valutano tali crediti ai fini della personalizzazione dei percorsi didattici, che può implicare una loro variazione e riduzione.
5. Nell'ambito delle attività in favore degli adulti possono essere promosse specifiche iniziative di informazione e formazione destinate ai genitori degli alunni.

Art. 10 - Verifiche e modelli di certificazione – Omissis

Art. 11 - Iniziative finalizzate all'innovazione

1. Il Ministro della pubblica istruzione, anche su proposta del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, del Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione, di una o più istituzioni scolastiche, di uno o più Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, di una o più Regioni o enti locali, promuove, eventualmente sostenendoli con appositi finanziamenti disponibili negli ordinari stanziamenti di bilancio, progetti in ambito nazionale, regionale e locale, volti a esplorare possibili innovazioni riguardanti gli ordinamenti degli studi, la loro articolazione e durata, l'integrazione fra sistemi formativi, i processi di continuità e orientamento. Riconosce altresì progetti di iniziative innovative delle singole istituzioni scolastiche riguardanti gli ordinamenti degli studi quali disciplinati ai sensi dell'articolo 8. Sui progetti esprime il proprio parere il Consiglio nazionale della pubblica istruzione.
2. I progetti devono avere una durata predefinita e devono indicare con chiarezza gli obiettivi; quelli attuati devono essere sottoposti a valutazione dei risultati, sulla base dei quali possono essere definiti nuovi curricula e nuove scansioni degli ordinamenti degli studi, con le procedure di cui all'articolo 8. Possono anche essere riconosciute istituzioni scolastiche che si caratterizzano per l'innovazione nella didattica e nell'organizzazione.
3. Le iniziative di cui al comma 1 possono essere elaborate e attuate anche nel quadro di accordi adottati a norma dell'articolo 2, commi 203 e seguenti della legge 23 dicembre 1996, n. 662.
4. E' riconosciuta piena validità agli studi compiuti dagli alunni nell'ambito delle iniziative di cui al comma 1, secondo criteri di corrispondenza fissati nel decreto del Ministro della pubblica istruzione che promuove o riconosce le iniziative stesse.
5. Sono fatte salve, fermo restando il potere di revoca dei relativi decreti, le specificità ordinali e organizzative delle scuole riconosciute ai sensi dell'articolo 278, comma 5 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

Art. 12 - Sperimentazione dell'autonomia

1. Fino alla data di cui all'articolo 2, comma 2, le istituzioni scolastiche esercitano l'autonomia ai sensi del decreto del Ministro della pubblica istruzione in data 29 maggio 1998, i cui contenuti possono essere progressivamente modificati ed ampliati dal Ministro della pubblica istruzione con successivi decreti.
2. Le istituzioni scolastiche possono realizzare compensazioni fra le discipline e le attività previste dagli attuali programmi. Il decremento orario di ciascuna disciplina e attività è possibile entro il quindici per cento del relativo monte orario annuale.

3. Nella scuola materna ed elementare l'orario settimanale, fatta salva la flessibilità su base annua prevista dagli articoli 4, 5 e 8, deve rispettare, per la scuola materna, i limiti previsti dai commi 1 e 3 dell'articolo 104 e, per la scuola elementare, le disposizioni di cui all'articolo 129, commi 1, 3, 4, 5, 7 e all'articolo 130 del decreto legislativo del 16 aprile 1994, n. 297.

4. Le istruzioni generali di cui all'articolo 21, commi 1 e 14, della legge 15 marzo 1997, n. 59, sono applicate in via sperimentale e progressivamente estese a tutte le istituzioni scolastiche dall'anno finanziario immediatamente successivo alla loro emanazione.

Art. 13 - Ricerca metodologica

1. Fino alla definizione dei curricoli di cui all'articolo 8 si applicano gli attuali ordinamenti degli studi e relative sperimentazioni, nel cui ambito le istituzioni scolastiche possono contribuire a definire gli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze.

2. Il Ministero della pubblica istruzione garantisce la raccolta e lo scambio di tali ricerche ed esperienze, anche mediante l'istituzione di banche dati accessibili a tutte le istituzioni scolastiche.

Art. 14 - Attribuzione di funzioni alle istituzioni scolastiche (omissis)

Art. 15 - Competenze escluse (omissis)

1. Sono escluse dall'attribuzione alle istituzioni scolastiche le seguenti funzioni in materia di personale il cui esercizio è legato ad un ambito territoriale più ampio di quello di competenza della singola istituzione, ovvero richiede garanzie particolari in relazione alla tutela della libertà di insegnamento:

a. la formazione delle graduatorie permanenti riferite ad ambiti territoriali più vasti di quelli della singola istituzione scolastica;

b. reclutamento del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario con rapporto di lavoro a tempo indeterminato;

c. mobilità esterna alle istituzioni scolastiche e utilizzazione del personale eccedente l'organico funzionale di istituto;

d. autorizzazioni per utilizzazioni ed esoneri per i quali sia previsto un contingente nazionale; comandi, utilizzazioni e collocamenti fuori ruolo;

e. riconoscimento di titoli di studio esteri, fatto salvo quanto previsto nell'articolo 14, comma 2.

2. Resta ferma la normativa vigente in materia di provvedimenti disciplinari nei confronti del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario.

Art. 16 - Coordinamento delle competenze

1. Gli organi collegiali della scuola garantiscono l'efficacia dell'autonomia delle istituzioni scolastiche nel quadro delle norme che ne definiscono competenze e composizione.

2. Il dirigente scolastico esercita le funzioni di cui al decreto legislativo 6 marzo 1998, n. 59, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali.

3. I docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e della attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento.

4. Il responsabile amministrativo assume funzioni di direzione dei servizi di segreteria nel quadro dell'unità di conduzione affidata al dirigente scolastico.

5. Il personale della scuola, i genitori e gli studenti partecipano al processo di attuazione e sviluppo dell'autonomia assumendo le rispettive responsabilità.

6. Il servizio prestato dal personale della scuola ai sensi dell'articolo 15, comma 1, lettera d), purché riconducibile a compiti connessi con la scuola, resta valido a tutti gli effetti come servizio di istituto.

Art. 17 Omissis

CORSO PREPARAZIONE CONCORSO IDR**MATERIALI LEZIONE****Dott. Livio FRACASSI****Prof. Federico GHILLANI**

ELEMENTI ESSENZIALI DELLA LEGISLAZIONE SCOLASTICA

Testi e siti utili:

- REPERTORIO, Notizie della Scuola, Ed. Tecnodid
- Campoleoni, Insegnanti di religione, SEI, 2003, appendici e citazioni
- De Vivo, Linee di storia della scuola italiana, La Scuola, 1983, 1990
- www.edscuola.it
- www.anir.it

Gerarchia delle fonti normative

- Fonti giuridiche superprimarie:
 - Costituzione e Leggi costituzionali.
- Fonti giuridiche primarie:
 - Leggi statali, decreti legge, decreti legislativi (su legge delega).
- Fonti giuridiche secondarie:
 - Regolamenti statali:
 - Regolamenti governativi (DPR),
 - Regolamenti interministeriali e ministeriali (DM).
 - Ordinanze ministeriali.
 - Norme interne:
 - Direttive ministeriali,
 - Circolari ministeriali.

Come si cita una norma

Forma completa:

- Tipo di norma
- Data di promulgazione
- Numero
- Titolo

Esempio:

Legge
18 luglio 2003
n. 186
Norme sullo stato giuridico degli insegnanti
di religione cattolica degli istituti e delle
scuole di ogni ordine e grado

Legge 18 luglio 2003, n. 186, Norme sullo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica degli istituti e delle scuole di ogni ordine e grado.

Forma abbreviata:

- Tipo
- Numero
- Anno

Esempio:

Legge
186
2003

Legge 186/2003.

A. Elementi essenziali di legislazione scolastica (L. Fracassi)

- La scuola nella Costituzione, anche alla luce delle modifiche apportate al Titolo V del testo costituzionale.
- La funzione docente: diritti e doveri degli insegnanti.
- La legge n. 62/2000 sulla parità scolastica.

Legislazione scolastica: fonti

- Costituzione della Repubblica italiana 1948, 2001
- Testo Unico: D.Lgs. 297/1994
- CCNL del Comparto Scuola 2002-2005

Scaletta

1. La Scuola nella Costituzione
2. La funzione docente
3. L'autonomia delle istituzioni scolastiche.
4. La parità scolastica.

1. La Scuola nella Costituzione

La Scuola nella Costituzione 1948

- Art. 2 Le formazioni sociali ove si svolge la personalità.
- Art. 3 Rimuovere gli ostacoli allo sviluppo della persona e alla partecipazione democratica.
- Art. 4 Diritto/dovere al lavoro.
- Art. 7 I Patti Lateranensi
- Art. 9 Cultura e ricerca.
- Art.30 Dovere dei Genitori.
- Art.33 Arte, scienza, insegnamento.
- Art.34 La scuola.
- Art.35 Diritto alla formazione professionale.

Principi costituzionali

- La Scuola come formazione sociale (art. 2) con cui "rimuovere gli ostacoli" (art. 3)
- Il diritto dovere del cittadino studente (art. 34.)
- Il diritto dovere dei Genitori (art. 30.)
- La libertà di insegnamento del Docente (art. 33 .)
- Il diritto di istituire scuole (art. 33.)

La Scuola nella Costituzione 2001

Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3: Modifica del Titolo Quinto della Costituzione.

- Art. 117: Potestà legislativa dello Stato e delle Regioni
- Art. 118: Sussidiarietà

Il nuovo Titolo V: art. 117

- Allo Stato la potestà legislativa esclusiva (tra l'altro) su:
 - norme generali dell'istruzione, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche;
 - livelli essenziali di prestazione della istruzione e della istruzione/formazione professionale.
- Alla Regione la potestà legislativa esclusiva sulla istruzione/formazione professionale
- Potestà legislativa concorrente Stato/Regione

- Stato fa legge quadro, Regione fa legge regionale,
- (tra l'altro) sull'istruzione = organizzazione scolastica e programmi.
- Potestà regolamentare alle Province e ai Comuni.

Il nuovo Titolo V: La sussidiarietà (art. 118)

- Art. 118.1: 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
- Art. 118.3: 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

2. La funzione docente

Fonti normative

- Decreti delegati 1974 - Testo Unico 1994, art. 395, commi 1 e 2
- Il CCNL 2002-5, artt. 24 25 (e 26 27)

Testo Unico 1994, art. 395, c. 1 (rif. DPR 416 e 417/74)

- 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.

Testo Unico 1994, art. 395, c. 2

- I docenti delle scuole di ogni ordine e grado,
- oltre a svolgere il loro normale orario di insegnamento
- espletano le altre attività connesse con la funzione docente,
- tenuto conto dei rapporti inerenti alla natura dell'attività didattica
- e della partecipazione al governo della comunità scolastica.

In particolare, i docenti:

- curano il proprio aggiornamento culturale e professionale, anche nel quadro delle iniziative promosse dai competenti organi;
- partecipano alle riunioni degli organi collegiali di cui fanno parte;
- partecipano alla realizzazione delle iniziative educative della scuola, deliberate dai competenti organi;
- curano i rapporti con i genitori degli alunni delle rispettive classi;
- partecipano ai lavori delle commissioni di esame e di concorso di cui siano stati nominati componenti.

CCNL 2002 5, art. 24.1

- La funzione docente
 - realizza il processo di insegnamento/apprendimento,
 - volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni,
- sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione.

CCNL 2002 5, art. 24.2

- La funzione docente:
 - si fonda
 - sull'autonomia culturale e professionale dei docenti
 - si esplica:
 - nelle attività individuali
 - nelle attività collegiali
 - nelle attività di aggiornamento formazione in servizio

CCNL 2002 5, art. 24.3

- In attuazione dell' autonomia scolastica
 - i docenti, nelle attività collegiali
 - elaborano, attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico didattici il POF
 - adattandone l' articolazione alle differenziate esigenze degli alunni
 - e tenendo conto del contesto socio economico di riferimento.

Il profilo professionale del docente (art. 25.1 CCNL)

- Il profilo professionale dei docenti
 - è costituito da competenze:
 - disciplinari
 - psicopedagogiche
 - metodologico didattiche
 - organizzativo relazionali
 - di ricerca
 - tra loro correlate ed interagenti
 - che si sviluppano
 - col maturare dell'esperienza didattica
 - con l'attività di studio
 - con l'attività di sistematizzazione della pratica didattica.
- I contenuti della prestazione professionale del personale docente
- si definiscono
 - nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione
 - e nel rispetto degli indirizzi delineati nel POF della scuola.

Obblighi di lavoro (art. 26 CCNL)

- Attività di insegnamento
- Attività funzionali all'insegnamento

Attività di insegnamento (art. 26 CCNL)

- Scuola dell'infanzia: 25 ore settimanali
- Scuola primaria: 22 ore settimanali + 2 ore di programmazione didattica collegiale
- Scuola secondaria: 18 ore settimanali
 - Non meno di 5 giorni alla settimana
 - Per assicurare l'accoglienza e la vigilanza degli alunni, gli insegnanti sono tenuti a trovarsi in classe 5 minuti prima dell'inizio delle lezioni e ad assistere all'uscita degli alunni medesimi

Attività funzionali all'insegnamento (art. 27.1 CCNL)

- Ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici. Tutte le attività, anche a carattere collegiale, di:
 - programmazione
 - progettazione,
 - ricerca,
 - valutazione,
 - documentazione,
 - aggiornamento e formazione
 - compresa la preparazione dei lavori degli organi collegiali,
 - la partecipazione alle riunioni
 - e l'attuazione delle delibere adottate dai predetti organi.

Attività funzionali individuali (art. 27.2 CCNL)

- Preparazione delle lezioni e delle esercitazioni;
- correzione degli elaborati;
- rapporti individuali con le famiglie.

Attività funzionali collegiali (art. 27.3 CCNL)

- Collegio dei docenti, compresa l'attività di programmazione e verifica di inizio e fine anno e l'informazione alle famiglie sui risultati degli scrutini trimestrali, quadrimestrali e finali e sull'andamento delle attività educative, per un totale di 40 ore annue;
- Consigli di classe, interclasse, intersezione, programmati secondo criteri stabiliti dal collegio dei docenti in modo da prevedere di massima un impegno non superiore alle 40 ore annue;
- Scrutini ed esami, compresa la compilazione degli atti relativi alla valutazione.

Aggiornamento (TU 1994, art. 282)

- L'aggiornamento è un diritto dovere fondamentale del personale docente:
 - adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze,
 - approfondimento della preparazione didattica,
 - partecipazione alla ricerca e innovazione didattico pedagogica

Aggiornamento e formazione (artt . 60ss CCNL, TU 297/94 art.282)

- Formazione: leva strategica fondamentale
- Diritto del Docente
- Direttiva annuale del Ministro
- Piano annuale del Collegio Docenti
- Soggetti qualificati o accreditati
- Autoaggiornamento
- 5 gg. all'anno esonero; flessibilità

Immissione in ruolo

- per concorso (Ordinario = titoli ed esami o Grad. Permanente = soli titoli)
- periodo di prova:
 - 1 anno, con percorsi di formazione di 40 ore (oggi tramite supporto informatico), con relazione finale; requisito minimo 180 gg. servizio effettivo di insegnamento, comitato di valutazione insieme al dirigente conferma

3. L'autonomia scolastica

Fonti normative

- Legge 59/1997 (Legge Bassanini):
 - art. 21: Autonomia scolastica
- Legge 440/1997:
 - Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa
- Dlgs. 59/1998:
 - Qualifica dirigenziale ai capi di Istituto
- DPR 233/1998:
 - Dimensionamento ottimale
- DPR 275/1999:
 - Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche
- DPR 347/2000:
 - Riforma MIUR
- DM 44/2001:
 - Gestione amministrativa

L. 59/1997, art. 21: Autonomia delle istituzioni scolastiche

- Trasferimento di funzioni dalla PA alle scuole
- Personalità giuridica
- Requisiti dimensionali ottimali
- Dotazione finanziaria
- Autonomia organizzativa
- Autonomia didattica
- Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo
- Gestione delle risorse
- Riforma degli organi collegiali territoriali
- Qualifica dirigenziale ai Capi di Istituto

DPR 275/1999: Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche

- Autonomia delle istituzioni scolastiche:
 - Autonomia funzionale al successo formativo (art. 1);
 - POF (art. 3);
 - Autonomia didattica, organizzativa, di ricerca/sperimentazione/sviluppo;
 - Reti di scuole (art. 7);
 - Curricolo (art. 8);
 - Innovazione (art. 11).
- Gestione del servizio di istruzione:
 - trasferimento funzioni alle scuole (art. 14);
 - competenze riservate ai livelli superiori.

Autonomia funzionale

- Le scuole statali restano:
 - enti strumentali dello Stato
 - amministrazioni pubbliche
 - organi dello Stato
- Ma "centri di imputazione di situazioni e rapporti giuridici funzionalmente distinti nel sistema"
- Per lo sviluppo della persona umana successo formativo
- Piano dell'offerta formativa (POF)

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.

Protocollo addizionale

n°1. In relazione all'art. 1.

Si considera non più in vigore il principio, originariamente richiamato dai Patti Lateranensi, della religione cattolica come sola religione dello Stato italiano.

n°5. In relazione all'art. 9.

a) L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole indicate al n. 2 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.

b) Con successiva intesa tra le competenti autorità scolastiche e la Conferenza Episcopale Italiana verranno determinati:

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

c) Le disposizioni di tale articolo non pregiudicano il regime vigente nelle Regioni di confine nelle quali la materia è disciplinata da norme particolari.

(c.f.r. leggi provinciali di Trento e Bolzano dove i colleghi sono già in ruolo), Trieste, Valle d'Aosta)

Accordo di Revisione '84 e Protocollo addizionale n.5 – SINTESI

- "... 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 ..."
- "... insegnanti che siano riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica ..."
- "... è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi..."

- IRC conforme alla dottrina ecclesiastica e rispettoso della libertà di coscienza
- IdR idonei autorità ecclesiastica nominati d'intesa dall'autorità scolastica
- Mantenimento insegnante di classe disponibile (scuola primaria)
- Rinvio a successiva Intesa tra MPI e CEI sulle 4 materie da definire

Considerazioni

- Istituzione IRC "specialisti" nelle elementari e nelle materne
- Centralità della scuola e delle sue dinamiche ("nel quadro delle finalità della scuola")
- Centralità della persona dell'allievo

- Stato giuridico ed economico dipendenti
- Intese con gli Enti Locali (sedi, plessi, unità scolastiche)

Qualifica dirigenziale (D.lgs. 59/1998)

- Gestione unitaria dell'istituzione
- Legale rappresentanza
- Responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio
- Autonomi poteri di direzione, coordinamento, valorizzazione delle risorse umane
- Titolare delle relazioni sindacali

Dimensionamento (DPR 233/1998)

- Finalità:
 - efficace esercizio dell'autonomia,
 - stabilità nel tempo,
 - pluralità di scelte sul territorio,
 - comunità educativa,
 - confronto con il territorio.
- Parametri:
 - equilibrio tra domanda e offerta di istruzione,
 - da 500 a 900 alunni,
 - accorpamento orizzontale,
 - accorpamento verticale:
 - Istituti di istruzione comprensivi di scuola materna, elementare e media,
 - Istituti di istruzione secondaria superiore.

Organizzazione Ministero (DPR 347/2000)

- Riordino del Ministero:
 - 2 Dipartimenti:
 - Sviluppo dell'istruzione (3 Direzioni Generali),
 - Servizi nel territorio (4 Direzioni Generali),
 - 3 Servizi:
 - Affari economico finanziari
 - Automazione informatica e innovazione tecnologica
 - Comunicazione
- Soppressione delle Soprintendenze regionali → Direzioni Generali o USR.
- Soppressione dei Provveditorati agli studi → CSA.

Gestione amministrativa (DM 44/2001)

- Dotazione finanziaria di Istituto
- Programma Annuale
- Scheda finanziaria per ogni progetto
- Conto consuntivo
- Collegio dei revisori dei conti

4. La parità scolastica

Fonti normative

- Legge 62/2000
- Circolare 31/2003

Autonomia didattica (art. 4)

Libertà:

- Facoltà di regolare flessibilmente tempi di insegnamento
- in modo adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni

Vincoli:

- libertà di insegnamento,
- libera scelta educativa delle famiglie,
- finalità generali del sistema scolastico.

Autonomia organizzativa (art. 5)

Libertà:

- Facoltà di organizzare flessibilmente
 - l'impiego dei docenti;
 - Il calendario scolastico;
 - l'orario complessivo del curriculum.

Vincoli:

- obiettivi generali e specifici di ogni tipo e indirizzo di studi;
- competenze regionali sul calendario;
- soglia di articolazione delle lezioni (5 gg. settimanali);
- monte ore annuo per disciplina;
- (CCNL).

Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art. 6)

Libertà:

- Facoltà di sviluppare innovazioni metodologiche e disciplinari

Vincoli:

- Esigenze del contesto culturale, sociale, economico;
- Validità progettuale;
- Valutazione ministeriale se modifiche strutturali oltre la flessibilità curricolare prevista.

Curricolo: DPR 275/1999, art. 8

• **Il Ministro** definisce:

- obiettivi generali del processo formativo,
- obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni,
- discipline e attività della quota nazionale monte ore,
- orario obbligatorio annuale (quota nazionale + quota di istituto);
- limiti di compensazione
- standard di qualità del servizio.

• **L'istituzione scolastica** decide (POF):

- curriculum obbligatorio (quota nazionale + quota di istituto);
- compensazioni;
- discipline e attività facoltative aggiuntive.

Trasferimento di funzioni dallo Stato alle scuole (art. 14)

- Carriera scolastica e rapporti alunni
- Amministrazione e gestione patrimonio e risorse finanziarie

B) LE DISPOSIZIONI NORMATIVE CHE DISCIPLINANO LA PRESENZA DELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA NELLA SCUOLA (F.Ghillani)

FONTI NORMATIVE PRINCIPALI

- | | |
|---|---|
| 1. CONCORDATO '29 | (11 febbraio '29, legge 27-5-'29, n.810) |
| 2. ACCORDO DI REVISIONE '84 | (18 febbraio '84, legge 25-3-'85, n.121 e Protocollo addizionale n.5) |
| 3. INTESE '85 e '90 | (DPR n. 751/85 e DPR 202/90) |
| 4. Legge 824/30 | Stato Giuridico IdR |
| 5. Legge 281/86 | Capacità di Scelta |
| 6. Legge 312/80, art. 53 | Estensione trattamento cattedra |
| 7. DPR 209/87 e 399/88 | Equiparazione personale ruolo |
| 8. CCNL 94/97-98/01-02/05 | Istituti contrattuali ruolo |
| 9. D.L.vo 297/94 (Testo Unico) art. 309-310 | Sintesi norme IdR e IRC |
| 10. Legge 18 luglio 2003 n°186 | NORME DI STATO GIUDICO |

sommario

- Breve excursus storico sull'IRC in Italia dallo Statuto Albertino all'Accordo di revisione
 - Confronto tra il Concordato '29 e l'Accordo di Revisione '84
 - Modalità organizzative dell'IRC: la scelta di avvalersi o non la valutazione i docenti
 - La curricolarità
 - La confessionalità
 - Le intese con altre confessioni religiose
 - Profilo giuridico-amministrativo
 - Norme di Stato Giuridico (L.186/03)

BREVE EXCURSUS STORICO

- Statuto Albertino *IRC come unica religione dello stato*
- Legge Casati (13 novembre 1859) *IR obbligatorio, contenuti catechistici*
- CIRColare Correnti (29 settembre 1870) *IR a richiesta dei genitori*
- Legge Coppino (15 luglio 1877) *IR a richiesta delle famiglie ai comuni (graduale estromissione)*
- Riforma Gentile (1 ottobre 1923) *IR di nuovo obbligatorio per le elementari, svolto dal maestro*
- Patti Lateranensi - Concordato del '29 (11 febbraio 1929) *IR obbligatorio in tutte le scuole pubbliche pre-universitarie*
- CIRColare (15 marzo 1932, poi riconfermata, es.CM 311/45) *Lezioni "supplementari" di catechismo*
- Costituzione Italiana del 1948. art. 7
"Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani. I loro rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi. Le modificazioni dei Patti, accettate dalle due parti, non richiedono procedimento di revisione costituzionale."
- Accordo di Revisione '84

Principi generali

- Sistema pubblico nazionale di istruzione:
 - Scuole statali,
 - Scuole paritarie
 - degli enti locali,
 - di enti privati o di privati.

Requisiti per la parità

- PEI in armonia con la Costituzione,
- POF conforme agli ordinamenti,
- Attestazione della titolarità della gestione,
- Pubblicità dei bilanci,
- Locali, arredi, attrezzature conformi,
- Organi collegiali di partecipazione democratica,
- Apertura a chiunque accetti il PEI,
- Applicazione norme handicap e svantaggio,
- Corsi completi,
- Personale docente abilitato,
- Contratti individuali secondo i CCNL

Finanziamento Scuole paritarie

- Da prima della Legge 62/2000:
 - Contributo di parifica elementare,
 - Contributo progetti media e superiore.
- Legge 62:
 - Contributo funzionamento materna,
 - Contributo disabili,
 - Borse di studio.
- Buono scuola statale.
- Eventuale buono scuola regionale.

- "e peIRCiò consente che l'insegnamento religioso abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie..."
- "E' istituito negli istituti medi d'istruzione classica, scientifica e magistrale, nelle scuole e negli istituti di istruzione tecnica e nelle scuole e negli istituti d'istruzione artistica l'insegnamento religioso. (art.1, L.824/30)
- "sacerdoti o religiosi, approvati... e sussidiariamente...maestri e professori laici muniti di certificazione di idoneità"
- "sono dispensati dall'obbligo di frequentare l'insegnamento religioso gli alunni i cui genitori, o chi ne fa le veci, ne facciano richiesta per iscritto al Capo dell'Istituto all'inizio dell'anno scolastico" (L.824/30, art.2)

Considerazioni

- Ir (senza "c") era "legittima catechesi di Stato"² in uno Stato inteso come etico dal regime fascista
- Matrice gentiliana della scelta di estendere l'Ir alle scuole non universitarie.
 - ➔ Una sorta di *philosophia minor* che prepara a quella vera che si studia all'università: religione come grado intermedio verso lo studio dello spirito assoluto
- L'IdR ha il compito:
 - di trasmettere la fede agli allievi
 - di trasmettere loro le conoscenze del cristianesimo (secondo la forma cattolica)
 - di contribuire a trasmettere la cultura che caratterizza il popolo italiano segnato dal cattolicesimo
 - ➔ scuola come luogo di trasmissione e non di elaborazione culturale
- Nelle elementari Ir era impartito dalle insegnanti di classe.
- Cm 311/1945 conferma le 20 mezze ore di lezione di catechismo affidate a sacerdoti presentati dal Vescovo: sfiducia verso i laici.
- La Costituzione del 1948:
 - fa cadere la religione di Stato
 - assorbe i Patti Lateranensi nell'art. 7
 - ➔ emergono alcune incongruenze
- Sollecitazioni e stimoli nuovi:
 - Concilio Vaticano II (Libertà religiosa)
 - Distinzione tra Ir e Catechesi (prassi degli IdR)
 - Nuova idea di scuola: dalla trasmissione alla elaborazione culturale per la persona
- Il cambiamento (discontinuità) avviene secondo prospettive di formale continuità, dopo una gestazione lunga e complessa

Accordo di Revisione '84

Art. 1

La Repubblica italiana e la Santa Sede riaffermano che lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani, impegnandosi al pieno rispetto di tale principio nei loro rapporti ed alla reciproca collaborazione per la promozione dell'uomo e il bene del Paese.

Art. 9.2.

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.

Accordo di Revisione '84

Concordato '29

L. 810/29: estende la normativa già in vigore per le elementari alle scuole medie:
art. 36:

"L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E peIRCiò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d'accordo tra la Santa Sede e lo Stato.

L. 824/1930

E' lo Stato Giuridico degli IdR dopo il Concordato, ancora vigente:

Art. 1

È istituito negli istituti medi d'istruzione classica, scientifica e magistrale, nelle scuole e negli istituti di istruzione tecnica e nelle scuole e negli istituti d'istruzione artistica l'insegnamento religioso.

Art. 2

Sono dispensati dall'obbligo di frequentare l'insegnamento religioso gli alunni i cui genitori, o chi ne fa le veci, ne facciano richiesta per iscritto al Capo dell'Istituto all'inizio dell'anno scolastico.

Art. 3

L'insegnamento religioso è impartito secondo i programmi approvati con decreto reale per un'ora settimanale in ogni classe di ciascun istituto. Nelle prime due classi del corso superiore dell'Istituto magistrale saranno assegnate due ore.

Art. 4

Per l'insegnamento religioso, in luogo di voti e di esami viene redatta a cura dell'insegnante e comunicata alla famiglia una speciale nota, da inserire nella pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ritrae.

Art. 5

L'insegnamento religioso è affidato per incarico, e, normalmente, per non più di 18 ore settimanali, a persone scelte all'inizio dell'anno scolastico dal Capo dell'Istituto, inteso l'Ordinario diocesano. Nelle sedi in cui sia da provvedere a più Istituti, la scelta degli incaricati sarà fatta collegialmente dai rispettivi Capi, inteso l'Ordinario diocesano. L'incarico è affidato a sacerdoti e religiosi approvati dall'Autorità ecclesiastica; in via sussidiaria, a laici riconosciuti idonei a questo fine dall'Ordinario diocesano.

Art. 6

Oltre il caso previsto dal comma 3 dell'art. 36 del Concordato, l'incarico può essere revocato, anche durante l'anno scolastico di accordo con l'Autorità ecclesiastica,

Art. 7

Gli incaricati dell'insegnamento religioso hanno gli stessi diritti e doveri degli altri docenti, fanno parte del corpo insegnante e intervengono ad ogni adunanza collegiale di esso, plenaria o parziale.

Art. 8

Agli incaricati dell'insegnamento religioso viene corrisposta, in ogni caso, la retribuzione nella misura stabilita dalla lettera a) della tabella 6 allegata al RD 6 maggio 1923, n. 1054, con l'aumento previsto dal RDL 31 marzo 1925, n. 363.

Concordato '29 – SINTESI

- "L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica"(art.36)

Elementi essenziali di legislazione scolastica

- Forte affermazione di principio
(cultura, memoria, responsabilità, rispetto della coscienza...)
debole operatività (facoltatività attiva)
- Si chiude il ricco dibattito avviato negli anni ottanta ("Religione e Scuola", S.De Giacinto, ECC. ECC.)
- Oggi (2004) rispetto a 20 anni fa le condizioni sono ancora cambiate:
Globalizzazione, interculturalità, frammentazione culturale, crisi di senso
→ necessità di ripensare la scuola e quindi l'IRC e l'IdR

CONFRONTO

Concordato '29	Accordo '84
fondamento e coronamento dottrina cristiana tradizione cattolica	cultura religiosa principi del cattolicesimo
consente un ulteriore sviluppo nelle scuole medie	assicurare ... finalità della scuola
sacerdoti o religiosi: approvazione maestri e professori laici: idoneità	idoneità per gli insegnanti
obbligo, con dispensa su richiesta	diritto di scegliere se avvalersi o non in base alla libertà di coscienza e alla responsabilità educativa dei genitori Scelta all'iscrizione senza discriminare

INTESA '85 (DPR n. 751/85)

- Programmi
Rinnovo entro due anni
- Modalità organizzative
Non discriminazione su:
formazione classi,
scelta,
collocazione oraria
- Durata oraria
- Procedura di reclutamento
- Stessi diritti e doveri degli altri docenti
- Libri di testo
Necessità doppia approvazione
- Profili di qualificazione professionale
Frequenza IRC (ruolo primaria)
Diploma magistrale o ISR (spec. Primaria)
Titoli teologici (laurea, licenza, baccalaureato, corso completo studi sem.)
Magistero ISSR, laurea+ISR, 5 anni 85/86

INTESA '90 (DPR 202/90)

- 60 ore annuali scuola materna (1 e ½ settimanale)
- Idoneità permanente salvo revoca
- Voto/giudizio negli scutini finali se determinante "diviene" giudizio motivato a verbale

■ CRITERI:

- rispetto del diritto di avvalersi o meno
- esclusione di qualsiasi forma di discriminazione
- pari dignità culturale fra IRC e le altre discipline

NUOVI PROGRAMMI MINISTERIALI

1. SCUOLA MATERNA DPR 539/86
2. SCUOLA ELEMENTARE DPR 204/87
3. SCUOLA MEDIA DPR 350/87
4. SCUOLA SUPERIORE DPR 339/87

■ SCHEMA GENERALE:

- natura e finalità
- obiettivi e contenuti
- indicazioni metodologiche

AVVALERSI O NON AVVALERSI

Intesa: punto 2.1.b.

" la scelta operata su richiesta dell'autorità scolastica all'atto dell'iscrizione ha effetto per l'intero anno scolastico cui si riferisce e per i successivi anni di corso nei casi in cui è prevista l'iscrizione di ufficio, fermo restando, anche nelle modalità di applicazione, il diritto di scegliere ogni anno se avvalersi o non avvalersi dell'IRC "

VALUTAZIONE

L. 824/30: Art. 4

"Per l'insegnamento religioso, in luogo di voti e di esami viene redatta a cura dell'insegnante e comunicata alla famiglia una speciale nota, da inserire nella pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ritrae."

DLgs n. 297/94 (Testo unico): Art. 4

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.

L'intesa del 90 punto 2.7:

"Nello scrutinio finale, nel caso in cui la normativa statale richieda una deliberazione da adottarsi a maggioranza, il voto espresso dall'insegnante di religione cattolica, se determinante, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale"

Cosa significa quel "diviene"? Diventa giudizio scritto e perde valore nel conteggio? Oppure permane nel conteggio?

Il Tar di Lecce afferma che il voto diviene giudizio motivato, "ma senza però perdere il suo carattere decisionale e costitutivo della maggioranza" perché gli IdR fanno parte della componente docente, con gli stessi diritti e doveri (decisione n. 5 del 05.01.1994)

- Sentenza TAR Lecce 05/01/94
- Sentenza TAR Sicilia 10/09/96
- Ordinanza n. 130 del 14/02/96 CGA Sicilia

La valutazione nel nuovo esame di Stato istituito con L. 425/97:

IRC non partecipa alla definizione della media dei voti perché non esprime un voto numerico e perché non dà luogo ad esami

Non può essere parte del credito formativo perché è attività didattica

Rimane quindi escluso?

OM 128/99 aggiunge IRC ai parametri già fissati dal regolamento applicativo per il credito scolastico

Tar Lazio rigetta i ricorsi contro Om 128/99 con sentenza n. 7101/00 (pronunciata il 22.11.1999, ma depositata solo il 15.09.2000) che affermava: "Né si può pretendere che la scelta del nulla possa produrre frutti"

LA VALUTAZIONE – criteri

- L'IdR può usare tutte le metodologie e gli strumenti che ritiene opportuni per verificare gli apprendimenti
- La valutazione di IRC considera solo gli elementi verificabili in ambito scolastico
- DPR 275/99: modalità e criteri di valutazione individuate dalle scuole
- Dopo una iniziale esclusione, l'IRC è stato reinserito nel software ministeriale per la compilazione dei certificati (programma ministeriale Conchiglia)

I DOCENTI

IDONEITA'

- Consiglio di Stato (sez. I, Parere n. 76 del 04/03/58)
"Equivalente all'abilitazione all'insegnamento"
- CIC - Canoni 804 e 805
 - Istruzione ed educazione cattolica sottoposta all'autorità ecclesiastica
 - CEI: norme generali; vescovo diocesano: regolazione e vigilanza
 - Retta dottrina, testimonianza di vita, abilità pedagogica
 - Diritto di rimozione motivata
- CEI - Delibere n° 41 e ss. (XXXII Ass.Gen./90)
 - Modalità di riconoscimento (decreto su domanda) e revoca (procedimento e decreto ai sensi del canN.51-56 CIC)
 - Ulteriori specificazioni (XXIV Ass.Gen./91)
 - Insegnanti religiosi/e (n°42bis, XXVIII Ass.Gen./87)

NOMINA D'INTESA

1. segnalazione esigenze orarie: **dirigente** (entro 15 giugno)
2. proposta nominativa da parte con indicazione idoneità':
ordinario diocesano
3. controllo possesso titoli e stipula contratto individuale:
dirigente scolastico

ATTIVITA' ALTERNATIVE

- Risoluzione della Camera dei Deputati n. 6-00074 del 16.01.1986

"La Camera [...] impegna il Governo:

1. a fissare natura, indirizzi e modalità di svolgimento e di valutazione delle attività culturali e formative offerte dalla scuola, nei suoi diversi gradi, a chi intenda non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica, al fine di assicurare la scelta tra alternative

entrambe note e definite, predisponendo tempestivamente, e in ogni caso non oltre il 30 aprile, le misure di conseguenza necessarie, anche con eventuali provvedimenti di legge.”

3. a presentare immediatamente un apposito provvedimento legislativo atto a consentire che nella scuola media superiore gli studenti possano esercitare personalmente il diritto di avvalersi o meno dell'insegnamento della religione cattolica [...] (→ legge n. 281/86)

5. a definire le “specifiche e autonome attività educative” in ordine all'insegnamento della religione cattolica nella scuola materna pubblica [...]

6. a predisporre apposito modulo, distinto dalla pagella, per la valutazione del profitto sia per quanto attiene all'insegnamento religioso, sia per le attività alternative, al fine di evitare che le diverse scelte possano rappresentare motivo di discriminazione [...]

La Camera impegna altresì il Governo

a sollecitare la conclusione degli accordi con la Tavola Valdese [...] a concludere le intese con l'Unione delle comunità israelitiche e con altre confessioni religiose che ne abbiano fatto richiesta”

SINTESI ATT. ALTERNATIVA

- non avvalentesi “stato di non obbligo”
- la materia e' di competenza statale
- principio di non discriminazione
- decisione affidata agli organi collegiali
- le quattro possibili opzioni:
 - ✓ Attività alternativa
 - ✓ Studio individuale assistito
 - ✓ Studio individuale non ass.
 - ✓ Uscita dalla scuola

INTESE CON ALTRE CONFESIONI RELIGIOSE

Sulla base all'art. 8 della Costituzione:

“Tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti alla legge.

Le confessioni religiose diverse dalla cattolica hanno diritto di organizzarsi secondo i propri statuti, in quanto non contrastino con l'ordinamento giuridico italiano. I loro rapporti con lo Stato sono regolati per legge sulla base di intese con le relative rappresentanze.”

Quelle fin'ora stipulate:

- | | |
|---|-------------------------|
| 1. Tavola Valdese | (L. 11/08/84, n.449) |
| 2. Unione Italiana delle Chiese Cristiane Avventiste | (L. 22/11/88, n.516) |
| 3. Assemblee di Dio in Italia | (L. 22/11/88, n. 517) |
| 4. Unione delle Comunità Ebraiche | (L. 8/03/89, n. 101) |
| 5. Unione Cristiana Evangelica Battista d'Italia | (L.12/04/95, n. 116) |
| 6. Chiesa Evangelica Luterana in Italia | (L. 29/11/95, n.520) |
| 7. Unione buddhista italiana | (firmata il 20-3-2000) |
| 8. Congregazione cristiana dei Testimoni di Geova in Italia | (firmata il 20/3/2000). |

Tavola Valdese (L. 11/08/84, n.449)

Art. 9

La Tavola Valdese [...] non richiede di svolgere nelle scuole gestite dallo Stato o da altri enti pubblici, per quanti hanno parte nelle chiese da essa rappresentate, l'insegnamento di catechesi o di dottrina religiosa o pratiche di culto.

Elementi essenziali di legislazione scolastica

La Tavola Valdese prende atto tuttavia che la Repubblica Italiana [...] riconosce agli alunni [...] al fine di garantire la libertà di coscienza di tutti, il diritto di non avvalersi delle pratiche e dell'insegnamento religioso [...]

La Tavola Valdese prende altresì atto che, per dare reale efficacia all'attuazione di tale diritto, l'ordinamento scolastico provvede a che l'insegnamento religioso ed ogni eventuale pratica religiosa, nelle classi in cui sono presenti alunni che hanno dichiarato di non avvalersene, non abbiano luogo in occasione dell'insegnamento di altre materie, né secondo orari che abbiano per i detti alunni effetti comunque discriminanti.

Art. 10

La Repubblica Italiana [...] assicura alle chiese rappresentate dalla Tavola Valdese il diritto di rispondere alle eventuali richieste provenienti dagli alunni, dalle loro famiglie, o dagli organi scolastici, in ordine allo studio del fatto religioso e delle sue implicazioni. [...] Gli oneri finanziari sono a carico degli organi ecclesiastici competenti."

Chiese cristiane avventiste del settimo giorno (L. 22/11/88, n.516)

Art. 9 [...] l'ordinamento scolastico provvede a che l'insegnamento religioso non abbia luogo secondo orari che abbiano per gli alunni effetti comunque discriminanti e che non siano previste forme di insegnamento religioso diffuso nello svolgimento dei programmi di altre discipline. [...]"
(cfr Documento Debray)¹

INTESE - COMMENTI

- Colgono l'Ir come catechistico, non riconoscendo lo sforzo fatto per dare dignità scolastica all'Ir:
- Sottacciano il valore culturale dell'Ir oggi in Occidente
dopo l'11 settembre
in un contesto di predominio della debolezza (pensiero debole)
con una inflazione da informazioni e mancanza di riferimenti per scegliere
- Creano problemi giuridici (vincoli) non da poco, anche se spesso ignorati dalla normativa:
Divieto di avere altre materie mentre si svolge IRC (dipendenza dall'IRC dovrebbe permettere però una legislazione autonoma: iniziativa autonoma del legislatore)
Divieto di forme di insegnamento religioso diffuso: quanta parte dei programmi dovremmo eliminare!

LA CURRICOLARITA'

E' stata confermata e rafforzata di fronte agli attacchi di chi ha cercato di negarla, specie attraverso le Sentenze della Corte Costituzionale:

n. 203/89

- no alla discriminazione dell'IRC rispetto all'orario
- stato di non-obbligo per i non-avvalentisi

n. 13/91

- ordinaria collocazione oraria nel quadro dell'orario delle lezioni

¹ nel 2002 il filosofo Régis Debray aveva redatto per conto del governo un "rapporto" sul tema della presenza dei temi religiosi nella scuola pubblica: "Mancare di informazioni religiose rende assolutamente incomprensibili i timpani della cattedrale di Chartres o il Don Giovanni di Mozart", affermava. Non si tratta per lui di promuovere un insegnamento religioso ma un insegnamento del fatto religioso, lasciando da parte la verità ultima delle religioni. In estrema sintesi, il documento auspicava il passaggio da una "laicità di incompetenza" a una "laicità di intelligenza" che includa proprio lo studio del fatto religioso in una prospettiva scientifica, quindi laica ed aconfessionale.

- possibile allontanarsi da scuola n. 290/92
- piena legittimità costituzionale presenza IRC nel quadro dell'orario ordinario obbligatorio
- per estensione lo stesso principio vale anche per gli altri gradi e ordini di scuola

LA CURRICOLARITA'

- L'IRC pienamente inserito nel curriculum ordinario fa parte della quota nazionale obbligatoria del curriculum di cui all'art. 8 del Dpr 275/99 (nella quota nazionale dei p. s. p.)
- La scuola deve assicurare l'IRC
- l'IRC trova posto nel POF

LA CONFENSIONALITA' dell'Oggetto di Studio

- oggettività
- autenticità *garantite dall'autorità ecclesiastica*
- organicità/ sistematicità

NORMATIVA SCOLASTICA

Testo Unico (297/94)

Art. 309.- Insegnamento della religione cattolica

1. Nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado l'insegnamento della religione cattolica è disciplinato dall'accordo tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede e relativo protocollo addizionale, ratificato con legge 25 marzo 1985, n. 121, e dalle intese previste dal predetto protocollo addizionale, punto 5, lettera b).
2. Per l'insegnamento della religione cattolica il capo di istituto conferisce incarichi annuali (vedi anche C.M. 10 marzo 1987, n. 71) d'intesa con l'ordinario diocesano secondo le disposizioni richiamate nel comma 1.
3. 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.
4. 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.

Art. 310.- Diritto degli studenti delle scuole di ogni ordine e grado di scegliere se avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica

1. Ai sensi dell'articolo 9 dell'accordo tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede, ratificato con la legge 25 marzo 1985, n. 121, nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno, nelle scuole di ogni ordine e grado, il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica.
2. All'atto dell'iscrizione gli studenti o i loro genitori esercitano tale diritto, su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione.
3. Il diritto di avvalersi o di non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola materna, elementare e media è esercitato, per ogni anno scolastico,

all'atto dell'iscrizione non d'ufficio, dai genitori o da chi esercita la potestà nell'adempimento della responsabilità educativa di cui all'articolo 147 del codice civile.

4. Gli studenti della scuola secondaria superiore esercitano personalmente all'atto dell'iscrizione, per ogni anno scolastico, a richiesta dell'autorità scolastica, il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica.

Art. 311.- Diritti delle altre confessioni religiose diverse dalla cattolica

1. La Repubblica Italiana, nel garantire la libertà di coscienza di tutti, riconosce agli alunni delle scuole pubbliche non universitarie, il diritto di avvalersi o di non avvalersi di insegnamenti religiosi.

2. Per dare reale efficacia all'attuazione del diritto di avvalersi o di non avvalersi di insegnamenti religiosi, si provvede a che l'insegnamento religioso ed ogni eventuale pratica religiosa, nelle classi in cui sono presenti alunni che hanno dichiarato di non avvalersene, non abbiano luogo in occasione dell'insegnamento di altre materie, né secondo orari che abbiano per i detti alunni effetti comunque discriminanti.

3. Per le confessioni religiose diverse dalla cattolica si osservano le disposizioni della legge 24 giugno 1929, n. 1159, in quanto applicabili, e quelle delle leggi emanate a seguito di intese tra lo Stato e singole confessioni religiose.

4. Per le chiese rappresentate dalla Tavola Valdese si osservano le disposizioni di cui agli articoli 9 e 10 della legge 11 agosto 1984, n. 449.

5. Per l'Unione italiana delle chiese cristiane avventiste del settimo giorno si osservano le disposizioni di cui agli articoli 11 e 12 della legge 22 novembre 1988, n. 516.

6. Per le Assemblee di Dio in Italia si osservano le disposizioni di cui agli articoli 8 e 9 della legge 22 novembre 1988, n. 517.

7. Per l'Unione delle Comunità ebraiche italiane si osservano le disposizioni di cui agli articoli 11 e 12 della legge 8 marzo 1989, n. 101.

IDR nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL)

CCNL 2002-2005 (valido per il quadriennio giuridico 2002-05, 1° biennio economico 2002-03)

ART. 37- RAPPORTO DI LAVORO A TEMPO DETERMINATO

(ex art.47 del CCNL 4-8-1995)

4. In nessun caso il rapporto di lavoro a tempo determinato può trasformarsi in rapporto di lavoro a tempo indeterminato.

5. Gli insegnanti di religione cattolica vengono assunti secondo la disciplina di cui all'art. 309 del D.lgs. n. 297 del 1994, mediante **contratto di incarico annuale** che si intende confermato qualora permangano le condizioni ed i requisiti prescritti dalle vigenti disposizioni di legge.

6. Il rapporto di lavoro del personale di cui al precedente comma viene costituito, secondo quanto previsto nei punti 2.3., 2.4., 2.5. del D.P.R. 16 dicembre 1985, n. 751, possibilmente in modo da pervenire gradualmente a configurare, limitatamente alle ore che si rendano disponibili, **posti costituiti da un numero di ore corrispondente all'orario d'obbligo previsto**, in ciascun tipo di scuola, per i docenti assunti con rapporto di lavoro a tempo indeterminato.

ART. 19 - FERIE, PERMESSI ED ASSENZE DEL PERSONALE ASSUNTO A TEMPO DETERMINATO

(ex art.25 del CCNL 4-8-1995)

1. Al personale assunto a tempo determinato, **al personale di cui all'art. 3, comma 6, del D.P.R. n. 399 del 1988** e al personale non licenziabile di cui agli artt. 43 e 44 della legge 20 maggio 1982 n. 270, si applicano, nei limiti della durata del rapporto di lavoro, le disposizioni in materia di ferie, permessi ed assenze stabilite dal presente

contratto per il personale assunto a tempo indeterminato, con le precisazioni di cui ai seguenti commi.

[...]

5. Il personale docente assunto con contratto di incarico annuale per l'insegnamento della religione cattolica, secondo la disciplina di cui all'art. 309 del D.lgs. n. 297 del 1994, e **che non si trovi nelle condizioni previste dall'art. 3, comma 6, del D.P.R. n. 399 del 1988**, assente per malattia, ha diritto alla conservazione del posto per un periodo non superiore a nove mesi in un triennio scolastico, con la retribuzione calcolata con le modalità di cui al comma 4.

D.P.R. n. 399/88, art.3, comma 6

6. Il personale docente di cui all'**ultimo comma dell'art. 53 della Legge 11 luglio 1980, n.312**, che si trovi nelle condizioni previste dal comma stesso, ha titolo ad un trattamento economico corrispondente, a seconda del tipo di scuola in cui presta servizio, a quello spettante ai docenti laureati della scuola secondaria superiore ovvero ai docenti della scuola materna o elementare. Il posto orario di insegnamento con trattamento economico intero è costituito nelle scuole materne con ventisette ore settimanali ad decorrere dall'1 settembre 1988 e con venticinque ore settimanali dall'1 settembre 1990."

7. Nei confronti del personale che maturi i requisiti previsti dall'ultimo comma dell'art. 53 della Legge 11 luglio 1980, n. 312, successivamente al 30 giugno 1988, i periodi computati ai sensi della normativa concernente l'attribuzione degli aumenti periodici di stipendio sono utili, nei limiti previsti per il personale docente di ruolo, per l'inquadramento economico di cui all'articolo 4. Le predette disposizioni **si applicano anche al personale con orario settimanale di attività educativa o di insegnamento non inferiore a dodici ore nelle scuole materne ed elementari, nonché, qualora sia stato imposto da ragioni strutturali, nelle scuole secondarie.** Il relativo trattamento economico è corrisposto in misura proporzionale all'orario settimanale di attività educativa o di insegnamento rispetto a quello previsto per la costituzione del posto orario.

L. 312/80 art.53

Art.53

[...] Ai docenti di religione dopo quattro anni di insegnamento si applica una progressione economica di carriera con classi di stipendio corrispondenti all'ottanta per cento di quelle attribuite ai docenti laureati di ruolo, con l'obbligatorietà di costituzione e accettazione di posto orario con trattamento cattedra.

IDR nei CCNL- SINTESI

- L.312/80, art.53:
aggancio alla progressione economica dei docenti laureati di ruolo all'80% dopo 4 anni di insegnamento e l'orario cattedra
- DPR 209/87, art.2, commi 8.9.10
applicazione del 100% del trattamento economico del personale di ruolo
- DPR 399/88, art.3, comma 6
estende il beneficio agli IdR con almeno 12 ore nella scuola primaria, e nella secondaria se per ragioni strutturali

IDR-qualifica

- Incaricato annuale (tempo determinato) con conferma automatica
 - L.vo 297/94 (Testo Unico) art. 309
 - NL 24-7-03 art. 35 comma 5

Elementi essenziali di legislazione scolastica

IDR-prestazioni

■ Funzione docente:

- stessi diritti e doveri degli altri docenti
- partecipazione alle valutazioni periodiche e finali
- nota di valutazione (art. 309 commi 3-4)
- attività di insegnamento e funzionali (CCNL artt. 24-27)
- attività aggiuntive, ampliamento offerta, collaborazioni e funzioni strumentali (CCNL artt. 28-32)

PROFILO GIURIDICO AMMINISTRATIVO

■ RETRIBUZIONE

Stipendio tabellare di scaglione (compresa I.I.S.)

+ Retribuzione Professionale Docenti, prestazioni aggiuntive all'orario d'obbligo (Fondo dell'I.S.)

■ ISTITUTI CONTRATTUALI

- Ferie permessi e assenze (CCNL artt. 12-19, D.P.R. n. 399 del 1988, art. 3, comma 6)
- IdR con 4 anni e orario cattedra
- IdR con meno di 4 anni o ad orario inf.
- Aspettativa e maternità
- 150 ore/permessi di studio

IDR stabilizzati	IDR non stabilizzati
FERIE 32+4gg	FERIE 30+4gg (32 dopo 3 anni)
ASSENZE 18m 1-9 al 100% 10-12 al 90% 12-18 al 50%	ASSENZE 9m 1 al 100% 2-3 al 50% 4-9 non ret.
PERMESSI esami e concorsi 8gg lutto 3gg altri motivi doc. 3gg matrimonio 15gg pagati al 100%	PERMESSI esami e concorsi 8 gg altri motivi doc. 6gg non retribuiti lutto 3gg matrimonio 15gg pagati al 100%

NORME DI STATO GIURIDICO L.186/2003

■ RUOLI

Due ruoli regionali, articolati per diocesi, corrispondenti ai cicli scolastici

Applicazione Stato Giuridico dei docenti (T.U. e CCNL)

Mantenimento possibilità insegnante di classe

■ DOTAZIONI ORGANICHE

Organico regionale del 70% dei posti coperti da specialisti nella primaria nell'a.s 2001/2002 e di quelli funzionanti nella secondaria

■ ACCESSO

Concorso ordinario regionale triennale per titoli ed esami
Idoneità, cultura generale, commissioni, assunzione d'intesa
Elenco permanente valido per gli anni successivi
Risoluzione rapporto di lavoro – revoca
Posti restanti (30%) contratti a tempo determinato

■ MOBILITA'

Professionale limitata ai passaggi da un ciclo all'altro IRC, legata a concorso, idoneità e intesa

Territoriale subordinata a rilascio idoneità diocesi ricevente

In caso di revoca od esubero professionale con titoli specifici, altrimenti diversa utilizzazione o mobilità intercompartimentale

■ DISPOSIZIONI TRANSITORIE

Primo concorso riservato: 4 anni consecutivi servizio IRC negli ultimi 10 anni ad almeno metà orario

Programma d'esame ridotto (3 ambiti)

Copertura spese e conferma norme regioni a statuto speciale

■ COPERTURA FINANZIARIA

Previsione oneri e monitoraggio attuazione legge

REVISIONE PROGRAMMI - L'IRC E LA SCUOLA DELLA RIFORMA

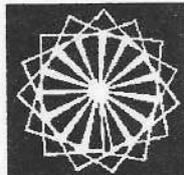
Esempio:

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

CORSO PREPARAZIONE CONCORSO IDR

APPUNTI LEZIONI 1-8

a cura prof. Giacomo VESCOVINI

ASSOCIAZIONE ITALIANA
MAESTRI DI CALCIO
CASE
SCUOLA
UCI & IM

1. ORGANIZZAZIONE DIDATTICA DELL'APPRENDIMENTO

(Prof. Paolo Calidoni)

Uno degli obiettivi che si pone il corso è quello di giungere alla concettualizzazione, alla teorizzazione del sapere per esperienza operativa (il "sapere tacito": ciò che si sa e si sa fare, ma non si è in grado di descrivere; ciò che si sceglie per intuizione senza la razionalizzazione di tutti i passaggi).

- 1) panoramica delle questioni che il programma prevede e come le si contestualizza
- 2) indicazioni sul tema specifico di base

L'esame ha tre sezioni:

a) due di riferimenti normativi:

- ordinamenti scolastici (l. 53/2003 e il percorso che ha portato ad essa)
- elementi di legislazione scolastica (la religione cattolica e il ruolo dell'IRC; gli organi collegiali ...)

b) uno di orientamenti didattico pedagogici

- si fa riferimento alla cultura psico - pedagogica - didattica più ampiamente condivisa più che alla normativa

L'intervento di questa sera è sugli ordinamenti didattico - pedagogici.

Le componenti per una professionalità adeguata sono

- 1) regole di funzionamento del sistema
- 2) competenza didattica, sapere professionale (autonomo rispetto al funzionamento del sistema)

Gli orientamenti didattico pedagogici comprendono 4 capitoli che si rifanno al sapere pedagogico attuale

I) **Linee essenziali delle diverse categorie e teorie psicologiche e pedagogiche (didattiche)** collegati alla fascia scolastica di appartenenza: oggi la preoccupazione è quella legata alle caratteristiche del soggetto che apprende (rappresentazione adeguata del soggetto e come avviene il processo di apprendimento). Le diverse teorie sono considerate ormai complementari

<p>Comportamentismo - l'apprendimento è processo controllabile dall'esterno erogando stimoli e rinforzi: le varie pratiche didattiche sono fortemente programmate (che siano in presenza, utilizzino testi, o tecnologie); c'è l'impostazione lineare della programmazione (stimolo - risposta), ci sono le unità didattiche. Organizzati bene gli stimoli, tutti arrivano a certi risultati.</p>	<p>Sociocostruttivismo - gli apprendimenti avvengono tramite costruzione della conoscenza, facendo affrontare problemi al soggetto e facendolo confrontare con gli altri in modo da negoziare e dare risposte ai problemi. Opzioni didattiche basate sul porre delle domande - attivare discussione - problem solving - cooperazione in rete. Non c'è, invece, trasmissione sistematica di contenuti, ma ricostruzione delle proprie idee e del proprio schema cognitivo che avviene nella discussione con gli altri</p>	<p>Emotivo - La dinamica profonda della motivazione ai processi di apprendimento, non è di tipo ambientale, nè contenutistica, ma di tipo profondo, affettivo - emozionale. Ciò che motiva all'apprendimento è il fatto che il soggetto viva come rilevanti, significative, rispondenti ai bisogni profondi (identità, riconoscimento) le situazioni nelle quali si trova. (tener conto dei vissuti ...)</p>
--	---	---

L'IRC utilizza prevalentemente i primi due modelli nella sua azione educativa didattica, mentre nella catechesi prevale il terzo modello. Si può sempre integrare, ma sono riconoscibili prevalenze. Conoscendo i soggetti dell'apprendimento si possono scegliere i modelli teorici più adatti.

II) **La progettazione** (da pro iacere: guardare al di là del visibile): conosco il soggetto di apprendimento per poter prevedere, immaginare una possibilità: devo essere fiducioso che qualcosa avvenga.

III) **La gestione delle situazioni dell'insegnamento/apprendimento/azione didattica d'aula:** è il momento attivo che segue i momenti pre-attivi

Si possono formulare le riflessioni su

<p>Modi e strumenti per la didattica integrata e differenziata coerente coi bisogni formativi dei singoli studenti.</p>	<p>Gestione dei gruppi di allievi per l'organizzazione dell'apprendimento e conduzione dei rapporti con le famiglie e i diversi soggetti sociali. Si trova raramente la parola insegnamento ed è più frequente la parola apprendimento.</p> <p>Oggi la ridotta asimmetria tra insegnante e allievo e tra insegnante e famiglia ha portato a rapporti sempre più "negoziali".</p> <p>I processi di apprendimento e didattici non sono più legati alla precedente asimmetria.</p>	<p>Metodologia di ricerca di fonti e strumenti adatti alla didattica della disciplina (testi, ma anche tecnologie ...)</p> <p>La nostra didattica è basata sul soggetto che apprende: si deve assecondare il contesto ambientale e tenere conto dei cambi sociali e dei nuovi strumenti a disposizione.</p>
--	--	--

IV) Poi c'è un momento postattivo: quello della **valutazione**.

Occorrerà occuparsi delle tematiche docimologiche più accreditate per la valutazione degli allievi. Da quella iniziale formativa a quella sommativa.

Altresì si considereranno le tematiche per la raccolta di dati utili per la rilevazione degli apprendimenti, attitudini e tendenze degli allievi.

La valutazione ha due facce: misurazione (non riconoscere complementarità e/o confondere la realtà è grave limite) e orientamento.

L'appiattimento della valutazione verso l'alto dà minor rilievo alla disciplina.

Si chiude così un percorso che passa dal soggetto, all'oggetto, all'azione, alla valutazione, all'orientamento del soggetto.

Il momento dell'azione didattica è la costruzione di condizioni e situazioni facilitanti l'apprendimento: l'insegnante "non deve" insegnare!!!

Didattica integrata: ogni insegnante è elemento di un quadro complesso (progettazione vuol dire collocazione nel POF, ...). La didattica integrata è costruzione di uno spazio fisico di presenza, non casuale, di tracce del lavoro di insegnamento della religione tra i materiali presenti e disponibili nell'aula (ricavare uno spazio in una monografia, in un'attività di produzione grafica, in una performance teatrale, in un'indagine storica ...). Non c'è indifferenza, o l'indipendenza, tra il mio lavoro didattico e quello degli altri.

Didattica differenziata: non si può far finta che non esista la legge 53 e la esistenza della personalizzazione didattica (portfolio). C'è diversità rispetto all'individualizzazione (anche se si può rilevare complementarità): se quest'ultima è di estrazione comportamentista - combinando i percorsi tutti i soggetti sono conducibili a medesimi risultati - la personalizzazione enfatizza il fatto che ogni oggetto ha caratteristiche personali differenti e il compito della scuola è "anche" quello di riconoscere e valorizzare le differenze, promuovendo le eccellenze (teoria della pluralità delle intelligenze di Gardner). Nella radicalizzazione della prima e della seconda scelta ci sono da un lato il rischio di egualitarismo, dall'altro quello del darwinismo sociale.

L'offerta del medesimo menu formativo è fuori tempo, inadeguato, laddove soprattutto le diversificazioni sono mirate solo al recupero. Una prima modalità di differenziazione dei percorsi è diminuire l'attività obbligatoria ed aumentare le attività di laboratorio ed opzionali (che vengono scelte, nell'ordine, prima dalla famiglia e dall'allunno poi dalla scuola) e le attività facoltative integrando la proposta col territorio.

Una possibile prospettiva: IRC in parallelo con insegnamento delle altre religioni concordatarie con divisione delle classi e accorpamenti di diversi gruppi?

L'organizzazione di questo tipo di scuola può avere il risultato di portare a gruppi più omogenei ed a percorsi tra loro differenziati.

Si va verso una progressiva eterogeneità delle classi da rendere necessaria una predisposizione di gruppi e non di classi.

Gruppi di alunni: per la personalizzazione si fa riferimento anche al fatto che buona parte degli apprendimenti avviene più per uso e negoziazione degli apprendimenti che non per trasferimento delle conoscenze. Quello che faccio è "una" delle possibili attività didattiche; anche il tempo è una delle variabili. Siamo vissuti nella cultura della "lectio" e a questo ci ispiriamo ancora molto spesso, ma ciò non è più adeguato.

Creando situazioni di scambio avviene l'apprendimento, perchè i diversi soggetti mettono a frutto la loro diversità ricostruendo la loro conoscenza.

A livello organizzativo anche nelle attività d'aula contemporaneamente si possono/devono far cose diverse: c'è orizzontalità e non verticalità (vedi il cooperative learning).

Non si può contrapporre la sistematicità alla "frammentarietà" degli alunni.

Strumenti: non c'è solo il libro, ma se viene adottato va fatto utilizzare. L'unità didattica, di matrice comportamentista, va integrata con altre strutture di programmazione. Ci sono concetti e punti che si apprendono più facilmente con il gioco (o con l'utilizzo delle tecnologie, o con l'espressione creativa, ...) che non con l'esposizione. Il contenuto della discussione, l'oggetto dell'apprendimento/insegnamento è trattabile con pluralità di strategie, modalità e strumenti.

La competenza dell'insegnante è disporre di un ampio repertorio di trasposizione didattica di un certo contenuto adeguato all'età (avendo in mente sempre alternative al metodo scelto per quell'occasione e situazione). Queste elasticità sono più legate all'organizzazione dell'ambiente e del gruppo che non all'esposizione.

L'attenzione va comunque spostata dal fare insegnamento al promuovere processi di apprendimento.

2. IL SISTEMA SCOLASTICO E LE SUE TRASFORMAZIONI. IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO NELL'ETA' EVOLUTIVA, TRA PEDAGOGIA E PRATICA DIDATTICA VALUTATIVA.

(Dott. Luigi Ughetti)

Evoluzione storica e sviluppi del sistema scolastico.

1920-1930 (Legge Gentile - 1923: organizzazione sistematica della scuola - molte scuole sono sorte, in città e nei centri maggiori, in questo periodo). Il sistema scolastico ha assunto una dimensione

nazionale. Nelle campagne l'istruzione era affidata all'ente locale (attualmente il personale della scuola sta per essere trasferito - c'è una recentissima sentenza della Corte Costituzionale - in gestione alle Regioni).

E' stata un'epoca di grandi conquiste, soprattutto sul piano della democrazia e sulla percezione della dignità delle persone (il voto alle donne). Si tenga conto del fatto che i grandi valori conquistati non lo sono una volta per tutte: si tenga conto della situazione culturale di molti soggetti immigrati.

Nel secondo dopoguerra tappe fondamentali.

1955: diffondere lingua italiana e cultura di base (l'educazione raggiunge capillarmente la popolazione)

1963: riforma della scuola media unica (unificazione dell'avviamento professionale alla scuola media)

1969: legge per la scuola materna statale (erano nate nel cremonese a metà dell'800, ma c'erano tracce in quell'epoca anche nel parmense)

1979: riforma dei programmi della scuola media (prima ed ultima riforma dopo la sua costituzione)

1985: nuovi programmi della scuola elementare

1990: riforma della scuola elementare con la legge 148 caratterizzato da

superamento del docente unico	c'è un team di 3 docenti su 2 classi o di 3 docenti su 4 classi - ma nel 1996 ci furono difficoltà di introduzione della figura del docente prevalente secondo una circolare ministeriale (oggi tutor);
ampliamento offerta formativa	introduzione di una lingua straniera (oggi si indica l'inglese: conseguente alle richieste delle famiglie) e dell'educazione all'immagine (in legge 53/2003 alla sc. media ed. artistica sostituita da arte e immagine)
individuazione di ambiti disciplinari	realtà abbastanza complessa da chiarire: raggruppamenti secondo affinità in area linguistica, logico matematica, educazioni. Non sono vere e proprie discipline con caratteri epistemologici tipici.
nuovi modelli organizzativi	introduzione dei cd. moduli: abbinamento di classi (lo standard è quello di 3 docenti, ognuno dei quali referente di un ambito disciplinare) su 2 classi. L'impianto è centrato sugli abbinamenti disciplinari: linguistico, logico, antropologico.
continuità tra gli ambiti di scuola	le commissioni per la continuità hanno fatto cadere molte barriere tra i diversi ordini di scuola
flessibilità	la gestione dell'orario è più elastica rispetto alla scuola media, con fasce di oscillazione nella settimana, rispetto alla scuola media (anche se va ricordata la poco sfruttata opportunità delle 156 ore concesse dalla legge 517 del 77 e anche la legge sull'autonomia (art. 8) che fissa un curriculum nazionale (800 ore) - con il 15% di variabilità - e uno locale o di scuola (200 ore))

In questo quadro si ricorda che la nuova legge 53 ha la sua centratura sull'alunno (meno apprendimento delle discipline, più raggiungimento del successo scolastico).

La scuola dell'autonomia

1997	1999 - 8 marzo	2001 - 1 settembre
prime indicazioni	emanazione del regolamento	entrata in vigore

prima	con autonomia
da programmazione	a progettualità
Programmazione era caposaldo dell'operare scolastico. Ora si dà prevalenza ai progetti per raggruppare attorno al nucleo operativo gli interventi: grandi implicazioni sulla didattica; anche l'aspetto amministrativo/gestionale della scuola è segnato dalla scelta di operare per progetti	
da insegnamento	ad apprendimento
Rientriamo nel famoso slogan "dall'insegnamento all'apprendimento". Dalla programmazione per una classe o serie di classi si arriva ad una nuova attenzione verso il soggetto (personalizzazione): occorre poter contare sul protagonismo del soggetto che apprende (teoria sociocostruttivistica - il cooperative learning). bibliografia: AIUTARE AD APPRENDERE (sintetizza l'interpretazione del ruolo dell'insegnante) - De Vecchi; COSTRUIRE L'APPRENDIMENTO - De Meni? (insegnante facilitatore dell'apprendimento, alunno protagonista dell'apprendimento)	
dalla logica dell'offerta	alla logica della domanda
C'è diversificazione dell'offerta per le famiglie (27/30 ore per la sc. elementare; 27/33 ore per la scuola media); una parte del curriculum è opzionale e/o facoltativa. Sono le famiglie e gli alunni a fornire indicazioni: la scuola dovrà articolare la sua proposta sulla base di queste richieste/indicazioni (non può giocare al ribasso). L'organico dell'istituzione scolastica è formato sulla base delle indicazioni delle famiglie.	

dal contratto indifferenziato	al contratto formativo
Si formula un patto (prima del mese di novembre) tra docente, alunno e famiglia (a carattere generale). Il docente va riconosciuto come colui che ha la qualificazione culturale e professionale che lo colloca come esperto di processi formativi e facilitatore degli apprendimenti, oltre che motivatore dei soggetti. E' soggetto ad alta professionalità che elabora una proposta formativa sulla base delle inclinazioni dell'alunno e le richieste delle famiglie. L' alunno è il soggetto attivo dell'apprendimento, motivato dal docente, attivo nella cooperazione. La famiglia è l'elemento del quale lucrare l'apprezzamento: esso è la chiave fondamentale perchè l'intervento sul soggetto in apprendimento sia efficace. Va dato particolare risalto all'aspetto educativo. (così il tutor diventerà il trait d'union con le famiglie per agire positivamente sui processi motivazionali dell'apprendimento - si pensi a tutti gli ambienti nei quali per ogni soggetto è individuato un referente, un interlocutore).	
dal controllo delle regole e delle procedure	a responsabilità del risultato
Nella scuola dell'autonomia il discorso dell'efficacia ed efficienza è venuto alla ribalta. Amministrativamente ha sempre meno rilevanza sostanziale l'aspetto delle procedure seguite puntigliosamente e viene sempre più apprezzato l'aspetto del risultato ottenuto. Per gli insegnanti ciò significa dedicarsi a promuovere il successo scolastico e a limitare la dispersione scolastica.	
dalla valutazione generica	alla valutazione "autentica"
La valutazione assume una connotazione formativa e una spinta riflessiva. Si assume come principio ispiratore, serve come meccanismo di autoregolazione e orientamento e riflessione sui progressi compiuti e non compiuti. Ci si libera da ottica negativa della valutazione, non si parla più di regresso. La proposta dello strumento portfolio delle competenze va verso questa direzione. Anche le valutazioni di agenzie esterne dovrebbero essere lette in quest'ottica riflessiva e orientata ad uno sviluppo positivo.	

Le sfide del presente

- Mass media in concorrenza con la scuola (l'alunno fruisce maggiormente della TV che non della scuola)
- TIC = tecnologia, informatica e comunicazione; la modernizzazione entra a contatto con la scuola
- multimedialità e il cambiamento radicale della didattica: tutte le discipline possono essere coinvolte; notevoli sono i vantaggi sul piano degli apprendimenti anche per i soggetti diversamente abili, oltre che gli alunni cd. normodotati che sono affascinati dalla interattività di questi strumenti

e ancora

- la forbice dello svantaggio culturale che si apre
- il disadattamento
- la diversabilità
- insuccesso e dispersione scolastica (la nuova normativa vuole farvi fronte)

dopo l'11 settembre 2001 un'urgenza si accentua

- multiculturalità
- intercultura
- integrazione sociale

solo se la scuola saprà far sperimentare vere esperienze di integrazione anche la collettività potrà costruirsi in modo più conciliato, integrato.

per i docenti

- sperimentazione
- ricerca (elemento creativo e motivante)
- formazione/aggiornamento

Le possibili risposte attraverso la legge 53/2003

- anticipo scolastico
- piani di studio personalizzati
- docente prevalente/tutor
- portfolio delle competenze
- equipe pedagogica
- didattica per laboratori
- insegnamento precoce della lingua inglese
- avvio dell'alfabetizzazione informatica

La legge costituzionale 3/2003

1) dà dignità costituzionale all'autonomia scolastica,
2) individua tre livelli di responsabilità per la strutturazione del servizio (MIUR: linee generali e ordinamenti; EELL (Regione): gestione e organizzazione; ISTITUZIONE SCOLASTICA: offerta del servizio)

La competenza per gli organici della scuola è della Regione (da sentenza Corte Costituzionale); la Regione definisce inoltre una parte del curriculum locale (l'Emilia Romagna lo ha restituito alle istituzioni scolastiche, mentre altre regioni hanno inserito altri insegnamenti). E' in atto una regionalizzazione anche dal punto di vista economico degli investimenti.

Il problema dell'anticipo scolastico è un falso problema; l'anticipo è un escamotage per venire incontro alla necessità di ottenere il diploma di maturità entro i 18 anni come negli altri paesi europei (ad eccezione di Grecia e Portogallo). La Conferenza di Lisbona prende atto di questa realtà: e propone di fissare un tetto per l'uscita dalla scuola di secondo grado per evitare un'eccessiva flessibilità.

Se per la riforma Berlinguer si optava alla formula 7+5 (con la produzione della cosiddetta "onda anomala"), con Bertagna ci si spostava sul 5+3+4; ora si mantiene il 5+3+5 con anticipo a scelta su iscrizione alla scuola dell'infanzia (a due anni e mezzo) e alla scuola elementare (a cinque anni e mezzo).

Parallelamente è stato abolito l'obbligo scolastico ed è stato introdotto il diritto all'iscrizione anticipata da parte della famiglia (prima ai nati fino al 28 febbraio, poi a quelli fino al 30 aprile per la scuola primaria). Fortemente saldata scuola dell'infanzia con primo anno scuola primaria, 2 bienni scuola primaria, biennio scuola secondaria di primo grado, ultimo anno scuola secondaria di primo grado a forte carattere orientativo collegato alla scuola.

Tra gli assetti europei del sistema scolastico troviamo il 5+4+3 (F,D,NL,A,B), 1'8+4/7+5 (GB,GR,IRL,E,LUX), il 10/12 (DN, FN, SV, ISL, NOR, P). La dispersione in Italia è maggiore del 10% rispetto alla media europea. La scolarizzazione in Italia riguarda il 15% della popolazione, in Europa il 18/20%, mentre in Emilia Romagna si scende all'11,2%.

L'apprendimento deve essere collaborativo (cooperative learning): ci deve essere interazione

con l'ambiente esterno	mediata da sensi e culture
col contesto sociale	interazione con altre persone: qualsiasi di apprendimento non può prescindere da un sistema di relazione. il processo di costruzione dell'identità sarebbe impossibile se non ci fosse la relazione con gli altri
con se stessi	Star bene con se stessi, lavoro in tempi distesi, ricorso alla fantasia, creatività, giusto equilibrio tra attività lavorativa e presenza in famiglia

Un apprendimento è il risultato di un'interazione contemporanea con un ambiente, con un contesto e con un ambito individuale.

La mente trattiene: il 10% di ciò che ascolta
 il 20% di ciò che vede
 il 50% di ciò che ascolta e vede
 l'80% di ciò che ascolta, vede e agisce (fa)

Nella didattica questo è importantissimo: coinvolgere gli alunni, farli diventare protagonisti è passaggio fondamentale per un corretto ed efficace apprendimento.

deve prevedere un uso appropriato delle tecniche

sul fronte soprattutto metacognitivo, della riflessione; tuttavia un uso esagerato porta al distoglimento dal "focus" dell'apprendimento. Dobbiamo individuare il contenuto da trattare e scegliere la metodologia più corretta, che sviluppi la consapevolezza del soggetto sull'argomento.

L'apprendimento formale, informale e non formale ("Apprendere nella società della conoscenza" - "Nell'educazione un tesoro" "Memorandum europeo per la formazione permanente e ricorrente" J. Delors - ottobre 2003).

Imparare per mezzo degli altri. Circolarità tra agente e soggetto in apprendimento: reciproca contaminazione.

All'interno dell'apprendimento formale sta anche imparare **con gli altri**. (Lewin - intelligenza collettiva)

1) apprendimento collettivo: una squadra impara uno schema di gioco

apprendimento di gruppo: orchestra che impara ad eseguire un brano

Durante la performance ognuno esegue il suo compito, ma sincronizzandosi strettamente con gli altri. La motivazione viene dal fatto che è necessario essere in sintonia con gli altri si è emarginati.

2) apprendimento individuale come risultato dell'attività svolta dal singolo all'interno del gruppo; (formazione di più gruppi per la soluzione di un problema ed apprendimento attraverso la discussione ed il confronto)

Imparare dagli altri (comunicazione monodimensionale): programmatore, riferimento alla squadra avversaria

Piaget (la teoria stadiale)

- se non c'è conseguimento di uno stadio di sviluppo non si potrà accedere a quello successivo
- l'età anagrafica è condizione e presupposto per lo sviluppo ed il conseguimento stadiale

La teoria è elaborata e confutata da **Vygotsky e Bruner**

(teoria della zona di sviluppo prossimale)

- c'è meno meccanicismo: Piaget viene "migliorato"
 - si creano, con conoscenze e interazioni, aree potenziali di sviluppo successivo: e questo con l'interazione con gli altri, con lo sviluppo del linguaggio
- (teoria dell'amplificazione della conoscenza)
- non bisogna aver raggiunto necessariamente un certo sviluppo per giungere a certe conoscenze, ma i bambini possono apprendere i contenuti se ci sono condizioni favorevoli
 - quindi l'apprendimento può essere precoce se si determinano certe condizioni
 - collegamento tra pre-conoscenze del soggetto e significatività delle conoscenze nuove: quest'aspetto è particolarmente ricco di implicazioni (alunni nella modernità che si sviluppa con velocità esponenziale, alunni che vengono da paesi stranieri la cui cultura ha scarso riverbero sui contenuti scolastici standard ...)

Feuerstein

- suo obiettivo era recuperare il significato della vita dei ragazzi disorientati dai disastri dello sterminio nazista
- successivamente si è occupato dell'integrazione dei diversamente abili
- recentemente ha spostato la sua attenzione sul drop out (cambiamento frequente del lavoro)

Sostiene che:

- tutti possono sviluppare il potenziale di apprendimento
- l'educatore deve trovare la chiave interpretativa per costruire apprendimenti

Teoria delle intelligenze multiple di **Gardner** ("Forme mentis")

- si possono riconoscere almeno 8 tipi di conoscenza diversa (pratica, motoria, musicale, logica, ...) all'interno dei quali c'è un dominante, prevalente sugli altri aspetti
- la scuola deve saper sviluppare tutte le intelligenze (Shoen: l'importanza dell'imparar facendo)
- la ricaduta sulla teoria dell'apprendimento è stata notevole sconfessando molte delle teorie deterministiche della conoscenza.

Teoria dell'intelligenza emotiva di **Goleman**

- negli anni '70 si comincia a considerare la dimensione affettivo emotiva come fattore determinante per la motivazione (accoglienza, benessere scolastico ...)
- il portfolio delle competenze mira a valorizzare questo aspetto perchè porta alla scelta di materiali da parte di più soggetti (insegnante - che sceglierà apprendimento più significativo, genitore - scelta su campo di aspettativa particolare, alunno - scelta sul fronte emotivo, su una realtà oggetto di nuova capacità di padroneggiare un quid nuovo)

Pedagogia francese: stabilisce un rapporto tra istruzione ed educazione

3. PROGETTAZIONE CURRICOLARE E PROGETTAZIONE DIDATTICA: DAI PRESUPPOSTI TEORICI AI MODELLI APPLICATIVI DEL PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA DI ISTITUTO.

(Dott. Fiorella Magnani)

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275

Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.

Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

Il Piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità.

Il Piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti. Il Piano è adottato dal consiglio di circolo o di istituto.

Il dirigente scolastico attiva i necessari rapporti con gli Enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio.

Il Piano dell'offerta formativa è reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie all'atto dell'iscrizione.

Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa, il curriculum obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare la quota definita a livello nazionale con la quota loro

riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte. Nella determinazione del curricolo le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità.

Nell'integrazione tra la quota nazionale del curricolo e quella riservata alle scuole è garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale, nel rispetto delle diverse finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore.

La determinazione del curricolo tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli Enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione.

L'adozione di nuove scelte curricolari o la variazione di scelte già effettuate deve tenere conto delle attese degli studenti e delle famiglie in rapporto alla conclusione del corso di studi prescelto.

Il Piano dell'Offerta Formativa è la carta d'identità di ogni singolo istituto, il documento che dichiara i traguardi che la scuola si propone e le strade per raggiungerli. Viene predisposto con la partecipazione di tutte le componenti scolastiche, è elaborato dal Collegio dei Docenti ed approvato dal Consiglio di Istituto. Diversi soggetti, con ruoli diversi, concorrono alla determinazione del P.O.F., per cui diventa strategico il saper riconoscere e valorizzare il ruolo assegnato a ciascun soggetto istituzionale evitando le possibili conflittualità.

Nel momento in cui si elabora il P.O.F., occorre sempre tenere presente che al P.O.F. dichiarato deve seguire un P.O.F. agito; a volte, invece, è stato interpretato come il depliant illustrativo della scuola, in cui l'attenzione è rivolta più ai progetti integrativi che ai contenuti fondamentali. Dovrebbe illustrare l'ambiente in cui si opera, le scelte educative, didattiche e metodologiche, i vincoli e le risorse e, innanzitutto, la progettazione curricolare, vale a dire l'insieme dei percorsi di apprendimento organizzati da una scuola per i suoi alunni.

PROGRAMMI, PROGRAMMAZIONE E PROGETTAZIONE DEL CURRICOLO

L'idea che una scuola abbia il compito di progettare intenzionalmente i percorsi da far compiere agli allievi è tipica dei sistemi scolastici caratterizzati da una certa autonomia delle istituzioni scolastiche e questo spiega perché gran parte della letteratura in materia, disponibile fino a qualche anno fa, provenga dai contesti anglofoni. In Italia la problematica si è diffusa negli anni settanta, in coincidenza con l'introduzione della partecipazione scolastica e della collegialità e con la tendenza a qualificare l'azione didattica come un processo realizzato da professionisti dell'insegnamento, anziché come un atto artistico (idealismo gentiliano) o artigianale (azione scarsamente precisa dal punto di vista tecnico) o impiegatizio (esecuzione del programma).

Pertanto ai Programmi, che sono testi prescrittivi emanati dallo Stato con la descrizione dei contenuti di insegnamento validi su tutto il territorio nazionale, vengono ad affiancarsi le idee di curricolo e programmazione per meglio rispondere ai bisogni formativi degli alunni diversi per provenienza territoriale, sociale e culturale. La diffusione della programmazione curricolare in Italia è stata inizialmente connessa all'affermazione di un particolare modello didattico, conosciuto come "pedagogia per obiettivi", che trova una sua legittimazione nei documenti ministeriali a partire dall'emanazione dei Decreti Delegati. Ciò sposta definitivamente l'attenzione sia sul curricolo, inteso come elaborazione progettuale, riconducibile a una disciplina o a un grado di scuola, da parte di esperti, sia sulla programmazione che consiste nella predisposizione organica dell'attività didattica da parte dei docenti.

Decreto Presidente Repubblica 31 maggio 1974, n. 416

Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica

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.

Legge 4 agosto 1977, n. 517

Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico

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.

D. M. 9 febbraio 1979

I programmi della Scuola Media

Ai programmi di tutte le discipline debbono riferirsi il Consiglio di classe e i singoli docenti per impostare concretamente, e in relazione alla situazione della classe e dei singoli alunni, i piani didattici, secondo il criterio della programmazione curricolare.

Corso preparazione Concorso IdR

Il consiglio di classe, che costituisce l'organo competente a realizzare il coordinamento degli interventi delle singole discipline, concorda ed elabora la programmazione educativa e didattica. In base alla legge n. 517, la programmazione presenta caratteristiche notevolmente innovative: viene ribadita la corresponsabilità degli organi collegiali (consiglio di classe - collegio dei docenti - consiglio d'istituto) - nella specificità delle loro competenze - in tutte le fasi sia di impostazione ed attuazione sia di verifica periodica della programmazione stessa; sono incluse tutte le attività educative da realizzare nel corso dell'anno scolastico, comprese le iniziative di sostegno e le attività di integrazione; sono indicati tempi specifici per lo svolgimento dell'attività programmata; sono previste periodiche verifiche collegiali del suo andamento complessivo, per opportuni conseguenti adempimenti didattici e organizzativi.

Questa impostazione postula un progetto educativo didattico che comprende organicamente:

- a) individuazione delle esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni;
- b) definizione degli obiettivi finali, intermedi, immediati che riguardano l'area cognitiva, l'area non cognitiva e le loro interazioni;
- c) organizzazione delle attività e dei contenuti in relazione agli obiettivi stabiliti;
- d) individuazione dei metodi, materiali e sussidi adeguati;
- e) sistematica osservazione dei processi di apprendimento;
- f) processo valutativo essenziale finalizzato sia agli adeguati interventi culturali ed educativi sia alla costante verifica dell'azione didattica programmata;
- g) continue verifiche del processo didattico, che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per gli interventi successivi.

Legge 5 giugno 1990, n. 148**Riforma dell'ordinamento della scuola elementare**

La programmazione dell'attività didattica, nella salvaguardia della libertà di insegnamento, è di competenza degli insegnanti. Essa si propone: il perseguimento degli obiettivi stabiliti dai programmi vigenti - la verifica e la valutazione dei risultati - l'unitarietà dell'insegnamento - 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. Nell'ambito dello stesso modulo organizzativo, gli insegnanti operano collegialmente e sono contitolari della classe o delle classi a cui il modulo si riferisce. Il collegio dei docenti, nel quadro della programmazione dell'azione educativa, procede all'aggregazione delle materie per ambiti disciplinari, nonché alla ripartizione del tempo da dedicare all'insegnamento delle diverse discipline del curriculum.

Decreto Ministeriale 3 giugno 1991**Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali**

La previsione di un adeguato tempo da dedicare al lavoro progettuale in team permette di elaborare la progettazione, di documentare e controllare la qualità dell'offerta formativa lungo un itinerario progressivo, in coerenza con le osservazioni realizzate in situazione e in sintonia con lo sviluppo infantile. Al collegio dei docenti di scuola materna spetta il compito: di curare la programmazione dell'azione educativa, adeguando gli orientamenti educativi alle specifiche esigenze ambientali e dello sviluppo psicofisico dei bambini; di provvedere alla scelta delle attrezzature e del materiale di gioco; di adottare iniziative di sperimentazione metodologica; di promuovere l'aggiornamento dei docenti e i rapporti di informazione e di collaborazione con i genitori dei bambini.

MODELLI DI PROGETTAZIONE DIDATTICA

Le attuali modalità di progettazione e realizzazione del processo di insegnamento - apprendimento risultano influenzate da tutte quelle teorie del curriculum che negli anni passati hanno fornito notevoli contributi al dibattito e alla ricerca in ambito curricolare e metodologico - didattico.

Programmazione per obiettivi

La programmazione per obiettivi, che finora è stata prioritaria, viene considerata strategia funzionale per la messa a punto e la realizzazione del curriculum. Essa pone l'accento sul concetto di obiettivo che può intendersi come l'attuazione di un comportamento osservabile e misurabile. L'analisi degli obiettivi può essere effettuata in base a diversi criteri: ai tempi di realizzazione (obiettivi a lungo, medio e breve termini); al grado di astrattezza-specificità: obiettivi generali, intermedi, specifici. Una classificazione abbastanza diffusa è la seguente:

- **finalità educative:** sono i fini ultimi, i traguardi formativi più generali a cui tendere, che svolgono soprattutto una funzione orientativa e direzionale rispetto al percorso curricolare,
- **obiettivi generali:** definiscono in termini un po' più operativi i risultati da far conseguire agli alunni; di solito sono individuati collegialmente dall'intero gruppo docente e trasversalmente rispetto ai diversi campi di esperienza/conoscenza;
- **obiettivi specifici:** definiscono in termini ancor più operativi i traguardi da raggiungere in ogni area di esperienza/conoscenza;
- **obiettivi comportamentali:** descrivono comportamenti osservabili dell'alunno idonei a testimoniare l'effettivo possesso delle conoscenze e capacità indicate negli obiettivi specifici.

Le varie **fasi della programmazione** riguardano la situazione di partenza degli alunni; la definizione degli obiettivi; l'organizzazione dei contenuti e delle attività; l'individuazione dei metodi, materiali e sussidi; la sistematica osservazione dei processi di apprendimento; il processo valutativo e la verifica dell'azione didattica programmata.

Nonostante questo modello non sia stato realmente applicato in modo ortodosso nelle scuole, è particolarmente in reazione ad esso che si sono sviluppate altre modalità di progettazione.

Programmazione per concetti

Ogni individuo, sulla base delle esperienze dirette e con l'acquisizione di nuove informazioni, viene sollecitato a riorganizzare continuamente i concetti appresi attraverso un processo costante di concettualizzazione. Nella didattica per concetti gli scopi da perseguire riguardano la **costruzione**, nella mente del bambino, di **concetti chiari e corretti** dal punto di vista scientifico, nonché delle reti concettuali che rappresentano le relazioni tra gli stessi. I principali fondamenti sono, infatti, i seguenti:

- una scienza è un complesso di teorie, ogni teoria è un complesso di asserzioni, ogni asserzione è un complesso di concetti; le scienze costruiscono i concetti per mezzo di procedure rigorose legittimate dalle comunità scientifiche di riferimento;

- tutte le persone, compresi i bambini, concettualizzano per poter organizzare la molteplicità degli stimoli che raggiungono la mente mediante i processi percettivi; le persone normalmente costruiscono i concetti con procedure non scientifiche, dando luogo alla concettualizzazione spontanea;

- il compito della didattica è quello di provocare e sostenere il passaggio dai concetti spontanei ai concetti scientifici.

La didattica per concetti prevede l'**area della pianificazione** (mappa concettuale - conversazione clinica - matrice cognitiva - compito di apprendimento - rete concettuale) e l'**area dell'esecuzione** (fasi di lavoro - verifica e valutazione).

Progettazione per sfondi

La progettazione per sfondi si inserisce nel **modello pedagogico di tipo ricerca-azione**, sistemico, aperto, ricorsivo, modificabile. Si è sviluppata soprattutto nella scuola dell'infanzia. L'**osservazione** è al centro di tale processo: permette la diagnosi e la decisione e da essa dipendono la progettazione ed il controllo. Occorre rendersi conto della realtà per prendere/controllare la direzione da assumere/assunta, cioè per passare all'azione e/o per modificarla.

Nella progettazione per sfondi **gli obiettivi sono considerati come traguardi da conseguire mediante progetti reticolati**, anziché essere considerati isolatamente e proposti in sequenza lineare come nella pedagogia per obiettivi. Non viene inoltre esasperato il processo di operazionalizzazione finalizzato all'individuazione di prestazioni osservabili e misurabili. Secondo certe interpretazioni dello sfondo che inclinano alla non direttività e secondo altri modelli, come la progettazione per situazioni e la postprogrammazione, più che definire obiettivi si devono offrire e sviluppare situazioni o realizzare aperture; in questo modo si otterrà comunque un risultato valido per l'alunno, un cambiamento in senso qualitativo.

Post-programmazione

La post-programmazione è prima di tutto un bilancio severamente critico della cultura della programmazione e delle connesse indicazioni operative, in particolare per ciò che riguarda i concetti di obiettivo e verifica. E' **fondamentale** per l'insegnante il **momento dell'ascolto**, che deve precedere la lezione. Occorre offrire un'indicazione di senso all'attenzione e all'intenzionalità affettiva e intellettuale del bambino, senza determinarle.

Programmazione modulare

In tempi recenti, l'idea di modulo si sta diffondendo dalla formazione professionale ai diversi gradi e ordini di istruzione. Secondo la definizione di G. Domenici "Il modulo rappresenta una unità formativa autosufficiente in grado di promuovere saperi molari e competenze che, per la loro alta rappresentatività culturale, e quindi anche tecnico-pratica, nel settore specifico di riferimento, siano capaci di modificare significativamente la mappa cognitiva e la rete delle conoscenze precedentemente possedute da chi porta a termine l'impegno di studio, di attività e di esperienza richiesto dallo stesso modulo".

Il modulo

- 1) è **finalizzato** all'acquisizione di precise capacità,
- 2) si riferisce ad una **specificata area tematica** sia di carattere disciplinare che interdisciplinare,
- 3) si presenta ragionevolmente **omogeneo** rispetto ad altri moduli,
- 4) è **flessibile**,
- 5) prevede procedure di **verifica e valutazione** degli apprendimenti,
- 6) comprende **attività alternative**, integrative, compensative e **moduli paralleli** di approfondimento,
- 7) rappresenta la **struttura reticolare della conoscenza**,
- 8) contribuisce alla definizione di **crediti formativi**.

La programmazione didattica di tipo modulare si articola in **varie fasi** che possono alternarsi fra loro e susseguirsi con flessibilità: analisi del contesto - accertamento dei prerequisiti e verifica dei crediti in ingresso - scelta e definizione degli obiettivi - selezione ed organizzazione dei contenuti - scelta dei metodi, dei materiali e degli strumenti - organizzazione e realizzazione del percorso (moduli, unità didattiche) - predisposizione dei percorsi modulari di approfondimento e di compensazione - verifica dei risultati (misurazione e valutazione degli apprendimenti, certificazione dei crediti, autovalutazione dell'insegnante e della scuola). Il momento della programmazione relativo alla definizione degli obiettivi è fondamentale, in quanto il processo di insegnamento-apprendimento potrà avere maggiori garanzie di successo, se gli obiettivi stabiliti in partenza e in itinere sono adeguati rispetto alle mete e alle finalità prefissate, concretamente possibili nella situazione specifica, correttamente ordinati in sequenza, ben formulati e quindi verificabili.

L'organizzazione dell'intero percorso didattico prevede, quindi, l'individuazione di sezioni ben circoscritte, i moduli, suddivise in ulteriori precisi segmenti, le unità didattiche. Le programmazioni per la scuola secondaria, che fanno riferimento alla didattica modulare, dovrebbero all'incirca presentare la seguente struttura: titolo-sottotitolo; motivazioni, finalità; prerequisiti; obiettivi tassonomici ed operativi; contenuti/attività e fasi; tempi e spazi; metodi e attrezzature/mezzi/strumenti; misurazione, valutazione, certificazione.

Programmazione per progetti

Le reazioni alla pedagogia per obiettivi da una parte e la ricerca di unitarietà dell'insegnamento dall'altra hanno privilegiato in questi ultimi anni il **modello del progetto didattico**. Esistono diversi riferimenti teorici e pratici; in linea di massima, gli **elementi comuni** ai diversi approcci sono:

- la **trasversalità**: gli obiettivi, e/o i contenuti, e/o i concetti si riferiscono a più discipline;
- l'esistenza di **elementi di connessione/integrazione**, che possono essere: finalità, obiettivi, temi, argomenti, sfondo, contesto spazio - temporale comuni;
- **collaborazione** tra docenti: il progetto costringe i docenti a confrontarsi e a concordare gli interventi in una logica di unitarietà;
- **protagonismo degli allievi**: in genere, i progetti privilegiano le didattiche attive, stimolando la ricerca, l'operatività, la produzione;
- **stimolazione di processi cognitivi superiori**: normalmente i progetti richiedono la messa in campo di competenze di problem solving, e quindi di analisi, diagnosi, creatività, valutazione.

Programmazione per competenze

A partire dalla legislazione sull'autonomia, i modelli curricolari devono tener conto che gli scopi, verso cui finalizzare i percorsi e gli interventi educativi e didattici, sono costituiti da obiettivi formativi e competenze. Nell'art. 8 del D.P.R. n. 275/1999 si legge:

*Il Ministro della Pubblica Istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, definisce per i diversi tipi e indirizzi 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 curricoli e il relativo monte ore annuale; l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche; i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo...*

Successivamente, con l'art. 2 della Legge n. 53/2003 si afferma:

*E' promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le **competenze**, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea.*

Nelle Raccomandazioni della scuola primaria, per capacità si intende una potenzialità e una propensione dell'alunno a pensare, ad agire in un certo modo. Dalle **capacità si passa alle competenze attraverso l'azione educativa fondata su conoscenze ed abilità**; le prime sono ricavate dalla ricerca scientifica, le seconde si riferiscono al saper fare. Infine, le capacità potenziali di ciascuno espresse effettivamente dal soggetto, nelle varie situazioni in cui si trova ad operare, costituiscono le competenze.

Piani di Studio Personalizzati

Nelle Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali il **curricolo** è dichiarato ormai **superato dal Piano di Studio Personalizzato**, che prevede

- a) un maggior protagonismo e una più accentuata centralità dell'**alunno** nella costruzione del proprio sapere,
- b) assegnando al **docente** un ruolo di regia e facilitatore.

Nelle Indicazioni, che costituiscono parte integrate del D.L. 23 gennaio 2004, viene affermato che la Scuola definisce il Piano dell'Offerta Formativa e provvede alla realizzazione dei Piani di Studio Personalizzati.

Il Piano di Studio Personalizzato

- 1) è dato dalle **Unità di Apprendimento** effettivamente realizzate,

- 2) con le **differenziazioni** che si fossero rese opportune per singoli alunni;
- 3) resta a **disposizione delle famiglie**;
- 4) da esso si ricava la documentazione utile per la compilazione del **Portfolio** delle competenze individuali.

Ciascuna Unità di Apprendimento è costituita

- a) dall'insieme di uno o più **obiettivi formativi**,
- b) della **progettazione** delle attività,
- c) dei **metodi** e delle **soluzioni** organizzative,
- d) nonché delle modalità di **verifica** delle competenze acquisite;
- e) può essere **individuale o di gruppo**.

Attraverso la mediazione delle unità di apprendimento, gli obiettivi formativi si trasformano in competenze personali di ciascun alunno.

Il Piano di Studio Personalizzato non è definito a priori; si completa e, se necessario, si modifica in itinere; si "chiude" solo alla fine del percorso; sfocia nel Portfolio delle competenze individuali; è composto dall'insieme delle Unità di Apprendimento progettate dall'équipe pedagogica coordinata dal docente tutor. L'ispirazione culturale pedagogica, i collegamenti con gli enti territoriali, l'unità didattica - organizzativa del Piano Personalizzato si evincono dal P.O.F.

COSTRUZIONE DEL CURRICOLO DI SCUOLA

L'autonomia scolastica affida alla professionalizzazione degli operatori scolastici l'assunzione di decisioni in merito alla costruzione del curricolo di scuola, comprendente

- a) 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;
- b) una **quota**, riservata alle **regioni**, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali;
- c) **discipline ed attività opzionali e facoltative** da programmare tenendo conto delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie.

Le condizioni affinché un progetto, un curricolo di scuola possa configurarsi come uno strumento razionalmente efficace e pedagogicamente valido potrebbero essere condensate nei seguenti punti:

- **intenzionalità**: fondatezza culturale e pedagogica esplicita delle scelte
- **riflessività**: non casualità né "moda", ma criticità
- **socialità**: collegialità e integrazione
- **pubblicità**: comunicabilità, apertura a "dire e dir-si"
- **selettività**: selezione strategica effettiva
- **decisionalità**: chiara logica gestionale complessiva

La scuola, se intende porsi come soggetto e come luogo di progetto pedagogico, deve misurarsi con alcune esigenze fondamentali che potrebbero essere riassunte così: accoglie le domande, interpreta le esigenze, offre un orizzonte di senso, organizza e struttura un ambiente umano e fisico, esplicita le sue scelte e ne persegue la condivisione, si autoverifica continuamente.

5. LA NORMATIVA VIGENTE SUL PERSONALE E SULL'ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO NELLA SCUOLA CON RIFERIMENTO ALLE CONDIZIONI DI PARITÀ SCOLASTICA E ALLE DISPOSIZIONI CHE RIGUARDANO L'IRC.

(Dott. Livio Fracassi - Prof. Federico Ghillani)

Alcune indicazioni di carattere generale.

Tra le fonti legislative il primo riferimento deve essere alla **Costituzione**: qualsiasi ordinamento scolastico e qualsiasi scuola deve riferirsi alla Costituzione.

Il cambiamento degli ultimi anni trae spunto dalle indicazioni della Costituzione. L'innovazione è partita dal bisogno di dare carattere nazionale all'istruzione tenendo conto della strutturazione di una scuola pubblica, ma non strettamente statale: si è posta la necessità di dare una caratteristica di parità ed uniformità alle tante esperienze di scuola non statale.

La **legge 10 marzo 2000 n. 62** ha questo riferimento: recupera il sistema della scuola privata che con alcune garanzie e con alcuni impegni da assumere, viene autorizzata a funzionare come la pubblica con riconoscimento di pari dignità.

In questo senso si crea un **SISTEMA NAZIONALE DELL'ISTRUZIONE INTEGRATO** con la presenza di scuola statale e di scuola pubblica non statale (di cui fanno parte le scuole ex private e le scuole dell'ente locale)

La scuola paritaria non statale deve offrire garanzie (sempre dalla legge 62/2000); solo con il conferimento di queste può aspirare al finanziamento statale che le consente il funzionamento:

- a) corrispondenza ad ordinamenti generali dell'istruzione che sono caratterizzati da elementi di efficacia rispetto all'azione educativa, fatta salva la libertà di impostazione "ideologica" della scuola paritaria nel quadro dei principi recepiti dalla Costituzione
- b) servizio da erogare alla cittadinanza (accoglienza dovuta a tutti coloro che ne facciano richiesta ed accettano il piano educativo della scuola)
- c) impegno a mantenere l'ordinamento della scuola statale con percorsi di studio paralleli; la facoltatività è sui percorsi culturali - ideologici legati al tipo di scuola
- d) indicazione chiara della titolarità

- e) pubblicità del bilancio
- f) disponibilità di locali idonei all'utilizzo come scuola
- g) garanzia dello stesso rapporto di partecipazione democratica alla vita della scuola rispetto a quella statale: istituzione degli organi collegiali previsti per la statale
- h) organizzazione di corsi completi tranne nella fase di avvio
- i) garanzia di contratto di lavoro a quelli che vi operano e utilizzo di personale fornito di abilitazione (solo il 25% dell'organico complessivo può essere solo titolato - diploma o laurea - e non abilitato)
- j) disponibilità alla verifica dello stesso tipo della statale

La scuola paritaria che rispetta questi criteri ha diritto al finanziamento (ora regionale)

Testo Unico 297/1994: vengono raccolte tutte le norme dell'attività scolastica. In esso sono riportati anche riferimenti alla legge precedente - organi collegiali, DPR 416-417/74. Con la nuova legge 53/2003 tutto potrà essere sottoposto a variazioni.

Del resto, dopo il 1994, sono state introdotte modifiche (da attività sindacali in primis attraverso il rinnovo dei contratti) Le modifiche intervengono, pertanto, annualmente e porteranno, verosimilmente, ad un nuovo Testo Unico.

Caratteristiche fondamentali e funzioni del docente nella scuola italiana:

- a) persona che ha il compito della trasmissione della cultura (contributo nell'elaborazione della cultura) - non staticità, ma dinamismo ed elasticità in prospettiva futura. Contributo critico per la formazione e la crescita dell'alunno.
- b) art. 395: i doveri dell'insegnante
 - I) funzione docente: non solo momento di rappresentazione pubblica e/o attività frontale, ma anche tutte le attività collegate (partecipazione ad attività scolastiche, promozione di attività scolastiche, rapporti inerenti la didattica e la formazione, rapporti con le famiglie, attività collegiali, realizzazione di esperienze educative, correzione degli elaborati)
 - II) attività dell'insegnante fondata su autonomia garantita in modo assoluto (metodologia di insegnamento e rapporto con gli alunni per perseguire determinati obiettivi) non sull'anarchia: si tenderà a specificare, a scegliere alcuni tra tanti obiettivi, ma non a sostituire in toto gli obiettivi con altri, totalmente diversi, fissati dal docente

Anche nel **contratto di lavoro** (4 anni la parte giuridica, 2 anni la parte economica) è prevista la parte che concerne le competenze ed i doveri dei docenti.

L'art. 26 dell'attuale contratto determina le **attività funzionali all'insegnamento** che consentono maggiore partecipazione, maggiore condivisione del docente: sono le attività di programmazione, di contatto coi genitori per la presentazione della situazione degli alunni (frequenza, partecipazione, interesse), partecipazione agli organi collegiali.

Il contratto fissa poi il modo di svolgimento della docenza e l'orario di lavoro (infanzia 25 ore, elementare 22+2, media 18).

Attività collegiali:

- 40 ore annue di Collegio Docenti, programmazione iniziale, verifica finale, ricevimento generale
- fino a 40 ore annue per Consigli di Classe (diversificato tra i diversi insegnanti); superando le 40 ore si avrebbe diritto anche al pagamento delle ore eccedenti.

Attività individuali (art. 27 del contratto): non sono quantificabili genericamente. Fanno parte della professionalità del docente: la preparazione lezioni, la correzione elaborati, i rapporti individuali coi genitori, gli scrutini.

E' prevista per il personale della scuola la **formazione**: questa è un diritto/dovere.

Ci sono anche delle agevolazioni per far fronte a bisogni personali.

Ad esempio ci sono varie forme di **permesso**.

assenza di natura personale per salute: 9 mesi con stipendio intero, ulteriori 3 mesi con stipendio al 90%, ulteriori 6 mesi con stipendio al 50%; per ulteriori 18 mesi, senza stipendio, con possibilità di licenziamento da parte dell'amministrazione
--

assenza per studio o esami: 8 giorni ogni anno

assenza per motivi personali documentati (anche con autocertificazione - non più "debitamente" documentati come una volta): 3 giorni all'anno
--

assenza per lutto: 3 giorni ripetibili

permessi brevi: metà dell'orario di servizio da recuperare entro il mese successivo (altrimenti c'è la decurtazione stipendio)

Nel caso in cui l'astensione dal lavoro si debba protrarre per un periodo più lungo si può far ricorso a

aspettativa per motivi familiari o di studio: fino ad un anno senza stipendio
--

aspettativa "senza motivo": al cd. anno sabbatico si ha diritto nei termini di un anno ogni 10
aspettativa per motivi di lavoro: si può fare richiesta al datore di lavoro di poter lavorare in un'altra amministrazione
assenza per maternità: astensione con scelta della lavoratrice tra il 2+3 o 1'1+4)

Come ogni altra categoria di lavoratori sono previste le **ferie:** 30/32 giorni a seconda dell'anzianità.

Si entra in ruolo attraverso **concorso abilitante:** la sola abilitazione ottenuta dallo studio è quella magistrale, ma non immette in ruolo. Tuttavia anche la graduatoria permanente può essere ritenuto concorso.

Il concorso, pertanto, può essere per titoli ed esami (ordinario) o per soli titoli (riservato). Superato il concorso il docente deve seguire positivamente il **periodo di prova** (ora di un anno): nel periodo stesso si deve a) seguire percorso formativo (frequenza in ore di aggiornamento, anche mediante tecnologie) b) presenziare a scuola almeno per 180 giorni c) redigere una relazione effettuata dal docente in prova.

Il comitato di valutazione insieme al dirigente decide se c'è il superamento del periodo di prova.

La mobilità dei docenti può essere orizzontale (verso altra sede, sullo stesso tipo ed ordine di scuola) o verticale (verso altro ordine di scuola; possibile solo in presenza della prevista abilitazione del caso)

Sono previste anche sanzioni (dalla censura - un avvertimento scritto che si sostanzia nella cd. contestazione di addebito - al licenziamento)

Sullo stato giuridico dei docenti si veda la parte ad esso dedicata nel T.U. 297/94 e nel contratto. Altri aspetti importanti riguardano l'autonomia organizzativa e didattica, il dimensionamento degli istituti.

LA NORMATIVA IRC

Concordato 1929 - tradotto in legge 27 maggio 1929 n. 810	Tutta la materia discende da accordo pattizio che la Costituente ha recepito e che successivamente è stato rivisitato
cd. Concordato 1984 - legge 121/85 Accordi di revisione e protocollo add.le n. 5	Nella Costituzione all'art. 7 si prevede la possibilità di intervenire in revisione
Intesa con DPR 751/1985 - e con DPR 202/1990	Interviene un accordo tra Min. Pubbl. Istruzione e CEI.

BREVE EXCURSUS STORICO

13/11/1859 - Legge Casati. Regime scuola piemontese esteso in tutta Italia	Nella scuola secondaria IRC, fondamento dell'istruzione, è obbligatorio e impartito da direttore spirituale (il tono è catechistico); è ammesso l'esonero. C'è una situazione nella quale è ravvisabile la religione di stato. Nella scuola elementare è il maestro a provvedere, ma all'esame è presente il parroco.
29/09/1870 - Circolare Correnti	Il clima Stato italiano - Stato Pontificio si fa più teso: IRC è possibile a richiesta esplicita delle famiglie. Sono soppresse tutte le facoltà teologiche nelle università statali.
15/07/1877 - Legge Coppino	Si procede verso una graduale estromissione dell'IRC attraverso modalità di richiesta sempre più complesse
1/10/1923 - Riforma Gentile	Reintroduce IRC obbligatorio alle elementari impartito da maestro di classe idoneo; è ammesso l'esonero. Si fa cenno alla tradizione cattolica.
11/02/1929 - Concordato / Patti Lateranensi	Si parla dell'insegnamento della dottrina cristiana secondo la tradizione cattolica, estesa a tutti gli ordini e gradi di scuola, come fondamento dell'istruzione pubblica.
Legge 824/1929 di attuazione del Concordato	Si introduce l'ora settimanale di IRC e la modalità del pagellino a parte.
15/03/1932 - Circolare sulle mezz'ore di religione	Circolare confermata nel 1945 e nel 1947: previsione di lezioni supplementari di catechismo nella scuola elementare
1948 - art. 7 Costituzione	Recepisce il Concordato e ne permette la revisione
1984	Revisione del Concordato

UN CONFRONTO TRA "CONCORDATI"

Concordato 1929	Accordi di revisione 1984
Motivazione dell'introduzione dell'IRC è in questo assunto "La religione cattolica, apostolica, romana è la sola religione dello stato, è fondamento e coronamento dell'istruzione"	Cambia la prospettiva (Conc. Vat. II° - Riforma del Diritto Canonico) e si riconosce il "valore della cultura religiosa e principi del cattolicesimo presenti nel patrimonio storico del popolo italiano; IRC è nel quadro delle finalità della scuola"
Si "consente" che l'IRC sia esteso in scuola di qualsiasi ordine e grado	si continua ad "assicurare" IRC fino all'università esclusa
L'idoneità all'insegnamento è richiesta solo per i "laici"	L'idoneità all'insegnamento è richiesta per gli "insegnanti" (idoneità comprensiva di condotta morale, retta dottrina, abilità pedagogica)
IRC è obbligatorio con dispensa su richiesta	C'è diritto di avvalersi o non avvalersi: l'IRC non è più "religione di stato" e il Vaticano II ha introdotto il concetto di libertà religiosa.

MODALITA' ORGANIZZATIVE applicazione della legge 121

- A) Deve essere rispettato il diritto ad avvalersi o non avvalersi (anche il condizionamento a scegliere la cd "alternativa" è coercizione inammissibile)
- B) E' esclusa qualsiasi forma di discriminazione (sulla collocazione oraria, sulle forme di alternativa che non possono essere aumento di ore di discipline curricolari ...)
- C) E' riconosciuta pari dignità tra l'IRC e le altre discipline: non c'è facoltatività, ma opzionalità della scelta. Pertanto per chi se ne avvale è disciplina curricolare.
- D) Richiami del punto 2.1.b dell'Intesa
 1. La scelta operata ha effetto per l'intero anno scolastico
 2. La scelta è tacitamente confermata negli altri anni se è prevista iscrizione d'ufficio
 3. Ogni anno è possibile scegliere se avvalersi o meno dell'IRC con richiesta specifica (è prevista eccezione in positivo - per maggiore impegno - con scelta successiva ad inizio anno se al momento della conferma di iscrizione non c'erano elementi per stabilire la volontà di avvalersi o meno)

LA VALUTAZIONE

- a) IRC può utilizzare tutte le metodologie e gli strumenti opportuni per la verifica degli apprendimenti (si veda art. 309 TU 297/1994)
- b) Anche i criteri di valutazione possono essere adottati, con l'autonomia, secondo le esigenze dei docenti - compreso quello dell'IRC (p. es. partecipazione, interesse, profitto) -, coordinate con il POF
- c) La valutazione, dovendo essere inerente le finalità della scuola, deve considerare solo elementi "scolastici" (e non ingerisce in aspetti "esterni" alla scuola)
- d) Con la legge n. 824/1930 si esclude il voto e la partecipazione agli esami, ma si introduce il pagellino a parte. Tale pratica, caduta successivamente in desuetudine (il giudizio dell'IRC era stato reintrodotta nella pagella), è stata nuovamente applicata e lo è fino ad oggi.
- e) Dopo la revisione del Concordato del 1990 si accettò che il giudizio dell'IRC non fosse determinante nell'ammissione o non alla classe successiva, ma venisse accolto come "giudizio motivato a verbale" (fu un elemento di scambio con l'allora prospettato nuovo stato giuridico)
- f) Molti TAR (a partire da quello di Lecce) hanno successivamente negato questa prospettiva restituendo il carattere eventualmente determinante del voto dell'IRC (condizione che discende dalla corretta interpretazione del punto 2.7 comma 1 dell'Intesa: gli IRC hanno gli stessi diritti e doveri di altri docenti, pertanto le valutazioni hanno lo stesso valore e il voto la stessa "determinanza")

Tuttavia bisogna affermare che la legge n. 824/1930 è stata quella che ha bloccato, di fatto, il riconoscimento di uno stato giuridico dell'IRC pari a quello degli altri docenti, poiché ha qualificato gli IRC come supplenti annuali: ciò che era legato a quella legge non era modificabile.

Bisogna poi aggiungere, sul piano della valutazione nell'esame di maturità, che ora l'IRC è determinante per l'assegnazione del credito scolastico: realtà dalla quale era inizialmente escluso. C'era solo la possibilità di intervenire sul credito formativo generale con un'ulteriore punto della banda di oscillazione se lo studente non aveva debiti formativi; ma con l'OM n. 128/1999 il giudizio dell'IRC è inserito tra le voci della banda di oscillazione per l'assegnazione di ulteriore punteggio all'alunno.

DOCENTI

- L'idoneità conferita dall'Ordinario Diocesano ha valore permanente salvo revoca (delibera CEI in funzione della costituzione del posto cattedra).
- Fino al 31/08/1990 tutti i titoli sono validi; successivamente i titoli richiesti sono Laurea + ISR, ISSR, Facoltà Teologica, Anzianità di servizio di almeno 10 anni. In mancanza gli anni successivi non sono considerati ai fini della progressione della carriera e del punteggio dell'esame del Concorso.
- Sono introdotti gli **insegnanti specialisti** che si vanno progressivamente a sostituire ai maestri nella scuola dell'infanzia ed elementare.
- La **nomina** avviene d'intesa tra l'Ordinario Diocesano e le competenti autorità scolastiche (con la nuova normativa sarà il Direttore Regionale).
- E' previsto l'**aggiornamento professionale** in servizio: il diritto ai 5 giorni annuali lo hanno coloro che sono già assoggettati a ricostruzione di carriera.

CURRICOLARITA'

La curricolarità dell'IRC è affermata, dopo vari tentativi di negare costituzionalmente o di emarginare organizzativamente l'IRC, dalla Corte Costituzionale con le sentenze n. 283/1989, n. 13/1991, n. 290/1992.

L'IRC fa parte del curricolo ordinario (nella quota nazionale del piano di studi personalizzato - PSP). La scuola è tenuta ad assicurarla mantenendo l'unità classe: è impossibile fare accorpamenti.

L'IRC fa parte del POF a pieno titolo (concorre alla formazione globale del cittadino).

CONFESSIONALITA' DELL'OGGETTO DI STUDIO

oggettività	E' sull'oggetto di studio che cade la confessionalità, non sul metodo di trattazione o sugli obiettivi. Pertanto lo Stato chiede alla Chiesa professionisti della materia.
autenticità	Il docente assume i due aspetti inscindibili di cultura e di esperienza (pratica) religiosa.
organicità e sistematicità	Nella programmazione generale e nel corso del curricolo è necessaria una visione organica.
La Chiesa (CEI - Ordinario Diocesano) garantisce questi elementi	

ALTERNATIVA ALL'IRC

- gli studenti non avvalentisi hanno un "non obbligo"
- la materia alternativa è di competenza statale: il collegio docenti deve deliberare entro 30 giorni dall'inizio dell'anno scolastico le attività da offrire ai non avvalentisi
- vale il principio della non discriminazione
- le decisioni in merito sono affidate agli organi collegiali
- le opzioni sono tra: 1) alternativa 2) studio individuale assistito 3) studio individuale non assistito, ma vigilato 4) uscita da scuola

LE INTESE CON LE ALTRE CONFESIONI

TAVOLA VALDESE	1984 - si definisce IRC come insegnamento catechistico
UNIONE ITALIANA CHIESE AVVENTISTE	1988
ASSEMBLEE DI DIO IN ITALIA	1988
COMUNITA' EBRAICHE	1989
UNIONE CRIST. EVANGELICA BATTISTA ITALIANA	1995
CHIESA EVANGELICA LUTERANA	
UNIONE BUDDHISTA	
TESTIMONI DI GEOVA	- la stranezza è che i testimoni di Geova propugnano la disobbedienza sociale, mentre hanno accettato un'intesa su questo punto

PROFILO GIURIDICO AMMINISTRATIVO

qualifica	Incaricato annuale con conferma automatica - D. L.vo 297/1994 art. 39
prestazioni	Diritti e doveri degli altri docenti; attività funzionali all'insegnamento; attività aggiuntive di insegnamento e funzionamento; funzione aggiuntive strumentali
retribuzione	Stipendio tabellare di scaglione (con ricostruzione e progressione economica della carriera dal quinto anno con orario cattedra o almeno 12 ore in scuola dell'infanzia o elementare); ulteriore diritto: retribuzione professionale docenti
ore aggiuntive	Normale retribuzione

ferie - permessi - assenze - maternità	Per anzianità superiore ai 4 anni con orario cattedrasi hanno le stesse prerogative altri insegnanti; sotto ai 4 anni o per orario inferiore a quello cattedra trattamento diverso, come i supplenti annuali
studio	150 ore annue (domanda a novembre per l'anno solare successivo) riconosciute per il conseguimento di un titolo o di un'abilitazione

LA LEGGE 186/2003 - NORME DI STATO GIURIDICO

ruoli	Ci sono 2 ruoli regionali: per la scuola primaria o per la secondaria. Applicazione dello stato giuridico ex TU e contratto. Mantenimento del docente di classe dell'IRC nella scuola primaria.
dotazioni organiche	L'organico è regionale: il 70% dei posti dei posti coperti da specialisti nella scuola primaria nell'anno 2001/2002, il 70% dei posti funzionanti nella secondaria
accesso	Concorso ordinario regionale triennale per titoli ed esami. L'idoneità è stabilita in base a cultura generale (umanistica, filosofica). L'assunzione avviene d'intesa tra l'OD e l'amministrazione scolastica (regionale). L'elenco permanente è valido nel triennio di vigenza, anche per gli anni successivi.
risoluzione del rapporto	Accanto agli altri motivi c'è anche la revoca dell'idoneità. Ciò può diventare motivo di mobilità.
posti restanti	30% con contratto a tempo indeterminato, come nella situazione attuale.
mobilità professionale	Passaggi da un ciclo all'altro di scuola, attraverso concorso per altro ruolo.
mobilità territoriale	Occorre rilascio dell'idoneità dall'Ordinario Diocesano ricevente. Ora non è facilitata.
esubero o revoca dell'idoneità	Accesso a diversa utilizzazione in ruolo diversa, mobilità intercompartimentale o mobilità professionale.
disposizioni transitorie	<ul style="list-style-type: none"> - insegnamento per almeno 4 anni negli ultimi 10; - il programma di esame è ridotto a 3 ambiti e non comprende la cultura generale; - la copertura delle spese è garantita; - conferma delle norme regionali regioni a statuto speciale.

Materiali su siti vari: INDIRE (promessa disponibilità di materiali vari); ANIR (materiali di corsi di formazione fatti in tutta Italia); UCIIM (corso on line di preparazione al concorso); SITI SINDACATI SCUOLA (archivistica su legge e circolari); EDSCUOLA.it (tutte le circolari a partire dal 1929); DIOCESI BOLOGNA; DIOCESI DI PALERMO; CEI (settore insegnamento r.c.)

L'AZIONE EDUCATIVA IN ITALIA: IL QUADRO DI RIFERIMENTO E LE NUOVE RESPONSABILITA' DELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA.

(Prof. Mario Calidoni)

Tre prospettive (oggetto del nostro approfondimento) concernono tutti e tre gli ambiti in cui si suddividono gli argomenti del concorso.

Se l'**AZIONE EDUCATIVA** in Italia richiama la responsabilità sociale e la responsabilità formativa della società nel suo complesso e quindi sottolinea il tema di come deve essere organizzata o come è stata organizzata la proposta formativa nella società complessa questo tema richiama tutti i problemi relativi al rapporto tra istituzione scolastica vera e propria e azione formativa della società nel suo complesso.

Parlando di scuola non si può fare un parallelismo immediato con l'educazione: la scuola è una delle dimensioni dell'educazione. L'educazione scolastica è la prospettiva che l'azione formativa nel suo complesso assume quando si incarna nell'istituzione scolastica. Accanto alla scuola ci sono molti altri ambienti educativi e molte altre realtà. Occorre conoscere come l'educazione scolastica si è tradotta nel quadro storico, cioè le varie modalità in cui la scuola ha interpretato l'azione educativa complessiva.

L'ORDINAMENTO SCOLASTICO: è l'organizzazione che viene data dallo Stato all'educazione che si realizza attraverso la scuola, attraverso la formazione scolastica. Considerando il quadro storico di riferimento si parla di ordinamenti scolastici nei quali si è calata l'azione educativa, divenendo azione educativa scolastica.

Il limite cronologico iniziale che si assume per l'azione educativa nella scuola, e quindi degli ordinamenti scolastici, è fissato generalmente all'unità d'Italia (considerare l'educazione scolastica come ipotesi di formazione "statale" è possibile a partire dalla Legge Casati del 1859): da lì si giunge fino all'oggi.

RESPONSABILITA' DELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA: L'azione scolastica si traduce in ordinamenti che hanno il loro esito concreto in una organizzazione autonomistica della scuola.

Le nuove responsabilità nell'autonomia sono ridistribuite (non create ex novo: anche prima c'erano responsabilità nell'organizzazione scolastica), ricollocate nell'assetto generale dell'ordinamento. La storia dei nostri ordinamenti scolastici parte dalla metà del 1800.

- a) Il concetto di azione educativa è stato assoggettato alle trasformazioni filosofiche ed ideologiche dell'illuminismo: l'azione educativa statale è quella "uguale per tutti" (nei vari paesi europei e negli stati italiani preunitari si traduce in "azioni educative" che hanno diffuso la scuola popolare)
- b) E' sostenuta un'idea di scuola come luogo per la preparazione tecnica, con l'assegnazione degli ordinamenti scolastici di un obiettivo relativo alla preparazione al lavoro.
- c) C'è la convinzione che attraverso l'educazione si possano affrontare e superare i problemi di disagio sociale (attività scolastica nel mondo cattolico per far fronte al disagio dei ceti popolari)

Il quadro ordinamentale successivo si sviluppa avendo come antecedenti e considerando questi tre elementi: ciò vale per tutti i livelli scolastici. Il Regno d'Italia comincia ad assumere la sua responsabilità educativa quando il pensiero pedagogico, tradotto in azione, prospetta queste istanze. (Si ricordino le esperienze nel Lombardo Veneto dove l'obbligo scolastico fino a 14 anni è istituito attorno al 1790 e, nel nostro territorio, a Fontanellato già nel 1805: tali esperienze che furono sostenute da Napoleone, vennero poi accantonate con la Restaurazione). La Legge Casati del 1859, che creò la scuola di Stato, diede nuovo impulso e alla elaborazione pedagogica e all'azione educativa statale. Nella pedagogia di Don Bosco c'era il riferimento a queste idee innovative e, anche per lui, l'istituzione scolastica poteva evitare il disagio attraverso l'insegnamento del lavoro pratico.

E' possibile formulare alcuni **criteri di lettura** per interpretare i vari momenti dell'evoluzione degli ordinamenti scolastici nella storia.

SPECIFICITA'/INTEGRAZIONE	La specificità esige una distinzione molto precisa tra istituzione scolastica, separata nel suo percorso di svolgimento, sia da altri ambienti educativi, sia da scopi e obiettivi esterni alla sua organizzazione (questo schema logico è riferito ad una scuola che ritiene che il proprio compito si esaurisce all'interno del proprio impegno operativo e che ha come fondamento il principio secondo cui le cose che "insegna" sono importanti come tali e non in funzione di un senso estraneo alla sua specificità e, quindi, non vada contaminata con altre istanze: il liceo classico è scuola ad alta specificità, perchè la cultura classica non è apprendimento strettamente collegato alle future esigenze professionali degli studenti di questo istituto). L' integrazione , invece, fa sì che l'istituzione scolastica veda la propria evoluzione integrata a mondo del lavoro e a modelli educativi esterni (associazioni, ...): strumenti per tale integrazione sono, nel quadro della condivisione di obiettivi con l'agenzia educativa famiglia, gli organi collegiali.
ORIZZONTALE/VERTICALE	L'ordinamento scolastico può essere visto come una serie di gradini da affrontare uno dopo l'altro con soste importanti e necessarie (altra immagine è quella dell'ascensore): è il concetto della scuola che si organizza come segmenti scolastici uno affiancato all'altro ovvero uno collegato all'altro, sia all'interno del singolo livello scolastico che tra i vari livelli (la scuola primaria nella sua storia ha avuto al suo stesso interno momenti di orizzontalità e di verticalità; il ciclo primario - scuola primaria e scuola secondaria di primo grado - ha avuto la stessa esperienza: strumento per sviluppare la seconda e ridurre la prima è stato ed è l'esame). Tale criterio di lettura porta a valutare l'organizzazione dei segmenti scolastici.
CENTRO/PERIFERIA	Si tratta di valutare se la scuola è 1) pilotata dal centro amministrativo rispetto alle esigenze e alle responsabilità periferiche e 2) anche se alla scuola vengono assegnate dal centro funzioni ed obiettivi specifici uguali per tutti ci sono conseguenti responsabilità periferiche ridotte: gli obiettivi specifici sono assegnati dal centro. La situazione si rovescia se gli obiettivi vengono pensati e autonomamente realizzati dalla periferia . I nodi fondamentali sono, pertanto, centralismo ed autonomia: essi si esprimono sui vari problemi che la scuola affronta tra i quali ci sono i programmi (più o meno centralizzati o periferici: agli inizi del '900 i programmi erano fissati dall'ente locale Comune e anche il personale era nominato dal sindaco che aveva un potere ispettivo anche rispetto gli aspetti didattici). I dipendenti rispetto a questo criterio sono orientati centralisticamente o perifericamente a seconda di come vengono assunti, di come vengono svolti i concorsi ...
OBBLIGO/DIRITTO	Sociologia, filosofia pedagogia hanno riflettuto a fondo su questa antinomia. L'illuminismo ha introdotto il concetto di obbligo scolastico : per molto tempo l'obbligo è stato importantissimo (più si va a scuola meglio è). Successivamente il concetto di obbligatorietà è stato revocato in dubbio: si afferma, piuttosto, il fatto che la formazione è un diritto/dovere del soggetto. Se così è si "indebolisce" il concetto di obbligo e ci si orienta a far sì che il singolo cittadino possa trovare

	le occasioni ed abbia l'opportunità di assolvere al diritto/dovere dell'istruzione. Si articola così una serie di concetti che vanno dall'obbligo scolastico, all'obbligo formativo, al diritto/dovere all'istruzione, al diritto/dovere all'educazione. Nei diversi ordinamenti c'è l'attuazione concreta di questi concetti.
INTERNO/ESTERNO	Non si tratta di riprodurre la distinzione tra specificità ed integrazione, ma ci si muove secondo una prospettiva diversa. E' l'idea condivisa o meno che la scuola trasmetta una "sua" cultura, che si "alimenta" da se stessa e si sviluppa all'interno dello stesso ambiente (non per nulla, spesso, si parla di cultura scolastica). Al contrario, se c'è influenza esterna , questa cultura si modifica continuamente. (Si ricorda la disputa sulla necessità che gli alunni dovessero o meno conoscere obbligatoriamente i Promessi Sposi: in caso affermativo la cultura scolastica interna ha la prevalenza). L'autonomia didattica mette in gioco questa scelta di campo per la scelta dell'essenzialità dei contenuti dei curricula, delle parti dei curricula ...
CURRICOLO/ORGANIZZAZIONE	Al curricolo corrisponde un assetto organizzativo fisso. All' organizzazione scolastica corrisponde la costruzione del curricolo. Alla flessibilità dell'organizzazione corrisponde l'organizzazione del curricolo. Altra dimensione è quella del curricolo flessibile e della flessibilità organizzativa legata al curricolo.
PROFESSIONE/UTENZA	La scuola è il luogo specialistico per esplicitare la professionalità docente: le altre "professionalità" non sono richieste e/o ammesse e l'esercizio della professionalità è sviluppato solipsisticamente. La "contrapposizione" con l' utenza è ammorbidita se questa viene considerata con le sue richieste: l'insegnante è "portato" ad organizzare il curricolo non a partire esclusivamente da se stesso, ma introducendo varianti apportate dall'esterno.
MODELLO MECCANICISTICO/SISTEMICO	Azione educativa legata al mondo scolastico o anche ad altri mondi. Nel primo caso si realizza un rapporto meccanicistico , unidirezionale (io insegno - tu apprendi), nel secondo caso ci sono "contaminazioni" con altre agenzie educative con un modello sistemico che fa incrociare l'iniziativa educativa della scuola con quella di altre agenzie educative.

Excursus storico dei momenti fondamentali degli ordinamenti scolastici nei suoi diversi livelli

	1859	1923	1945/63	1963/1999	2000	2003
Scuola dell'infanzia	Asili Apertiani dalla seconda metà del 1900	Sviluppo dell'iniziativa privata e assistenza (ONMI - Opera Nazionale Maternità ed Infanzia) Declinazione secondo le esigenze statali. Si arriva fino al secondo dopoguerra	Sviluppo scuola degli enti locali, responsabili per la realizzazione del diritto/dovere dell'istruzione dell'infanzia	- Scuola Materna Statale (inizio del diritto/dovere) - Riforma della scuola elementare (1980) dei programmi (1985) e modello dei moduli (1990) - Abolizione opz. media - Scuola media unica	Il nome è trasformato in scuola dell'infanzia	Viene deciso l'anticipo alla scuola dell'infanzia fino a 2 anni e mezzo. Non è obbligatoria
Scuola primaria (elementare)	2+2: obbligo a 9 anni (1877) E' il periodo in cui la religione cattolica si insegna col consenso dell'ente locale	3+2: scuola rafforzata e proiezione dell'obbligo fino a 14 anni (nel 1915: l'obbligo è a 11 anni)	Si rovescia la verticalità interna che diventa 2+3: obbligo portato a 14 anni	- Sperimentazione Scuola T.P. - Decreti delegati - Sperimentazione assistita* - Esame di stato prov. - Libertà di ingresso di all'Università	2+3+2: 7 anni di scuola di base (progetto di riforma Berlinguer) che sostituisce la scuola elementare e la scuola media	scuola primaria da 5 anni e mezzo: 1+2+2. Non c'è l'esame.
Scuola secondaria di I° e II° grado (concetti che nascono dalla scuola media unica)	Indirizzo classico (ginnasio) 5 +3 (liceo) canale fortemente specifico TOTALE 12 anni massimo di scolarizzazione	Indirizzo tecnico 2 +3 (success.) canale fortemente integrato	ginnasio corso integrativo istituto scuola tecnica corso	scuola media avviamento (1939): scuola media "unica" con eliminazione delle 5 opzioni precedenti	scuola media avviamento (1939): scuola media "unica" con eliminazione delle 5 opzioni precedenti	la scuola elementare e la scuola media due canali: indirizzo liceale (5 anni) indirizzo professionale o apprendistato (3+1+1).
			indirizzo indirizzo professionale (non inserito nel sistema, locale presidenza condivisa tra	scarsi cambiamenti non strutturali: si concretizza il sistema a canale d'organo che si ripetono e sviluppano autonomamente	vari indirizzi licealizzati (4 anni)	

Università				Istituzione dei diplomi universitari. Liberalizzazione degli ingressi.	Alta formazione IFTS (istruzione - formazione - tecnica superiore) corsi università post diploma	Università e alta formazione: riorganizzati in moduli 3+2
------------	--	--	--	--	--	---

*Sperimentazione assistita: riorganizzazione del curricolo scolastico con varianti che tengono in considerazione la domanda innovativa dell'esterno. Il concetto di specificità dell'indirizzo viene aggredita con un esito più vicino alla modalità organizzativa integrata. Le sperimentazioni dovevano anticipare la generalizzazione: ma il modello di ricerca - sviluppo non ha dato l'esito voluto (per la forte differenziazione delle scuole). Dal 1996 avanza l'idea che il sistema scolastico debba essere cambiato nel suo complesso.

In relazione ai diversi livelli scolastici per **continuità** si intende quel concetto sviluppato all'interno della scuola a partire dall'istituzione della scuola media: la continuità è prospettata come strumento contro il disagio nel passaggio da un ordine scolastico a quello successivo. Accentuando la verticalità con l'esame si va contro alla continuità.

La continuità può essere

educativa: finalità unitarie coordinate dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria.

didattica: nelle metodologie che vengono gradualmente modificate senza passaggi marcati tra quelle adottate nella scuola dell'infanzia a quelle della scuola secondaria.

organizzativa: il passaggio da una organizzazione scolastica all'altra è fortemente radicato.

Alcune norme hanno cercato di chiarire le azioni in termini di continuità. 1) Valutazione e sua omogeneità: dalla scheda personale si è passati al fascicolo personale e successivamente al portfolio delle competenze (valutazione distesa nel percorso scolastico) 2) Ristrutturazione del percorso: la modifica degli ordinamenti mira, poco o tanto, ad affermare la continuità. Maggiormente (continuità ordinamentale assoluta) la riforma Berlinguer con un settennio di scuola di base; in misura meno accentuata la riforma attuale con due livelli ancora ben individuabili. Minore continuità c'era nella scuola che prevedeva esami di ammissione.

UNITA' SCOLASTICA AUTONOMA

Fino al 1974 c'era forte centralizzazione che non era solo relativa al Ministero che emanava direttive, programmi ..., ma riguardava anche l'organizzazione interna delle singole unità scolastiche. I consigli di classe nascono con la legge della nuova scuola media (prima del 1963 i docenti si trovano solo per la valutazione trimestrale). L'autonomia riconosciuta per la singola istituzione scolastica dalla legge 59/1997 e il DPR 275/1999 si può radicare e disciplinare: le normative richiamate diventano il punto di riferimento per la gestione del rapporto tra centro e periferia. La valorizzazione della periferia si ha nella unità scolastica autonoma. Con l'art. 21 della legge 59/1997 si inserisce il comparto scuola nella riforma generale della pubblica amministrazione. L'autonomia scolastica è una delle tante autonomie che si realizzano per il decentramento. Il DPR 275/1999 assegna alla singola unità scolastica l'autonomia, (non al distretto ...) che si realizza nei sistemi fondamentali inerenti il suo funzionamento:

- sistema didattico - organizzativo (flessibilità del curricolo e della gestione)
- sistema partecipativo (consigli ed assemblee: c'è una proposta di modifica che attualmente è arenata)
- sistema amministrativo (servizi e gestione - USR = ufficio scolastico regionale - CSA = centro servizi amministrativi)
- sistema tecnico (valutazione del funzionamento e della produttività della singola scuola attraverso la valutazione della soddisfazione degli utenti)

Il tipo di autonomia scelto non è l'unico percorribile; potevano essere introdotti altri modelli di autonomia quali quello

- di **sistema:** identificazione di un ambito (territoriale, partecipativo, solidaristico) tra i vari elementi della società. Nel nostro caso è stato scelto un livello territoriale (rispetto al bacino d'utenza delle scuole elementari e medie: nella scuola superiore è il singolo istituto ad esercitare autonomia di sistema) e partecipativo

- di **comportamento:** strutture, contenuti, metodi, relazioni. Il DPR 275/1999 prevede autonomia per contenuti, metodi e relazioni all'interno della singola unità scolastica; non prevede autonomia di struttura. Quella codificata dal DPR citato è autonomia organizzativa, finanziaria, didattica e gestionale entro certi limiti. Alcuni sostengono che fino a quando ci saranno certi vincoli non si potrà parlare di vera autonomia. Altri critici ritengono che nell'autonomia di sistema ci sia più danno che vantaggio per la scuola nell'autonomia di una singola istituzione scolastica.

L'autonomia non è comunque libertà assoluta.

Le responsabilità dell'autonomia nel quadro organizzativo riguardano i vari livelli nei quali si esplicita l'azione educativa a seconda che sia più o meno presente autonomia di sistema o di comportamento.

I VALORI DELL'INTEGRAZIONE IN UNA SOCIETA' MULTICULTURALE

(Dott. Giancarlo Cottoni)

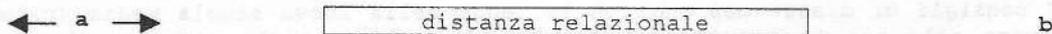
La diversità culturale tra gli allievi si fa progressivamente più profonda: di conseguenza solo chi ha dimestichezza con ciò che è "multiculturale" può far fronte efficacemente alla situazione che si sta presentando in ordine all'integrazione.

Trent'anni fa non era ancora chiaro il **concetto di integrazione**: si pensava che il problema fosse dei cd. minorati (definiti anche handicappati). C'era un atteggiamento di generalizzata disponibilità ad accogliere, integrare, mettere in relazione i minorati con i "normodotati" e c'era, altresì, la tendenza a costituire schematismi, classificazioni, criteri di inquadramento dei diversi "handicap" (spastici, cerebrolesi, mongoloidi ...). Tra gli altri obiettivi c'era lo sforzo di portare il soggetto a migliorare il livello della sua efficienza (senza pensare che l'efficienza non è valore in sé, ma in relazione al valore per la quale è perseguita): si cercava di fare in modo che il soggetto non "pesasse" troppo in termini di investimento di tempo e di sforzi anche economici. Si è passati anche alla convinzione di istruire queste persone secondo criteri che, in realtà, condizionavano le persone stesse.

In realtà bisogna aver chiaro che le minorazioni non sono le cause dei problemi di relazione di queste persone (ci sono altre cause: la mancanza di certezze esistenziali, patologie particolari, ...), ma sono la conseguenza di problemi e questi ultimi vanno conosciuti. Così il rapporto con una persona in difficoltà migliora se entrambi i soggetti della relazione accettano di cambiarsi: la reciprocità è fondamentale.

L'integrazione si realizza solo in uno scambio contrassegnato dalla reciprocità. E' necessario, dunque, mettere a fuoco le dinamiche delle relazioni interpersonali: il problema non è solo di chi è in difficoltà, ma anche di chi è "nella norma": il problema è l'incontro ed è problema per entrambi. E il problema è accentuato/arricchito dalle diversità, prima tra tutte quella concernente la capacità relazionale. Del resto la diversità è per il rapporto ciò che l'aria è per il volo (ostacolo e elemento ineludibile): c'è distanza relazionale, cioè la mancata conoscenza reciproca, la necessità di aggiustamento continuo e progressivo del nostro comportamento, c'è un insieme di "differenze" relative alle dotazioni personali e di livello di funzionalità, di cultura, di competenze, di disponibilità alla relazione, di comportamento e di stile

Se le persone (a e b) hanno **stessa capacità relazionale** sono facilitate nel loro rapporto



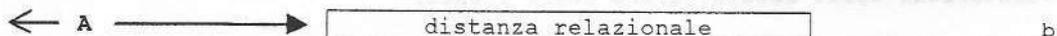
All'inizio della relazione c'è impiego della capacità relazionale iniziale: dopo un primo "automatico" spostamento, ognuno copre la stessa "distanza" e l'incontro avviene dopo aver percorso la stessa "porzione" di crescita. Nel corso della relazione c'è aumento delle capacità relazionale (momento dell'incontro o dell'integrazione)



Tuttavia ci può essere relazione non corretta, perché "non educativa" per uno dei soggetti della relazione: non c'è "porzione" di crescita per b, dopo l'impiego della capacità relazionale iniziale, a differenza di a che gli ha tolto tutto lo spazio di crescita



La relazione può essere tra due persone (A e b) con **diversa capacità relazionale** (A) / (b)



All'inizio della relazione c'è il solito impiego della capacità relazionale iniziale, ma si vede già la minor capacità di b; nel corso della relazione c'è aumento delle capacità relazionale per entrambi, anche se in misura necessariamente diversa data la dotazione iniziale (momento dell'incontro o dell'integrazione).



Ci può essere, anche in questo caso (vedi il docente che soffoca la crescita dell'allunno), relazione non corretta, non educativa, in quanto il soggetto b non implementa la sua capacità relazionale, rimanendo fermo a quella espressa inizialmente.



L'**handicap** non è un sinonimo di deficit: il termine handicappato e tutti quelli che sono stati via via utilizzati (disabile, diversamente abile ...) hanno avuto un'accezione tale per cui si

intendeva frequentemente il portatore di minorazione. L'integrazione è così tradita anche terminologicamente, perché si ha la tendenza ad estraniare, a tenere fuori dalla "normalità". Il deficit è la menomazione personale, si sostanzia in una impossibilità concreta, oggettiva; l'handicap è relazionale e si sostanzia in uno svantaggio superabile con un sostegno per raggiungere quella prestazione scelta.

Nella capacità di fornire prestazioni, performances, si può immaginare una scala di esiti:

- a) automatismo (guido intanto che discuto, non coinvolgo neppure la volontà)
- b) facilità operativa (la porzione di coinvolgimento è minima: agisco senza difficoltà)
- c) difficoltà controllata autonomamente (agisco riconoscendo e gestendo con le mie risorse le difficoltà che l'azione comporta)
- d) tensione e sforzo con difficoltà che merita sostegno (ho la capacità, ma non ho la possibilità autonoma di attuarla): l'handicap è lo sforzo teso per dare le prestazioni più impegnative che mi sono possibili. Non sono handicappato perché "non ci riesco" (questa è l'impossibilità in cui tutti ci possiamo trovare), ma perché mi è richiesto qualcosa che supera lo sforzo teso
- e) impossibilità attuale

Nella scuola i veri portatori di handicap sono i docenti, perché sono loro a formulare richieste agli allievi, sono loro a decidere "l'altezza" delle prestazioni (se a un bambino con sindrome di down, che è caratterizzato da atonia muscolare diffusa - oltre che da insufficienza mentale più o meno grave, da complicazioni di vario genere - viene formulata la richiesta di effettuare una corsa veloce, lo si mette in condizione di non poter garantire quella prestazione; se gli si chiede di fare una corsa lenta, accompagnata lo si mette in condizione di "tensione" che, adeguatamente supportata, può portare ad un esito positivo). Questa impostazione del discorso vale per tutti i soggetti: occorre determinare correttamente il potenziale per far compiere progressi.

Quando si determina il profilo dinamico funzionale del bambino si deve fissare un potenziale. Il degrado di una prestazione da impossibile, a possibile con sforzo teso, e ancora a effettuata con difficoltà controllata autonomamente, è la storia di tutti i nostri apprendimenti. Solo la situazione di impossibilità non è educativa. L'insegnante di sostegno sostiene i colleghi, non l'alunno: il suo intervento è mirato a far sì che l'handicap affrontato dagli insegnanti verso il bambino che sta apprendendo in quella determinata condizione, sia progressivamente superato.

L'integrazione di persone, enti, istituzioni, popoli è una crescita insieme indotta da scambio e arricchimento reciproci a livello ideologico, comportamentale, operativo. Siamo integrati tanto, in quanto stiamo crescendo insieme. L'integrazione è un cambiamento in meglio per tutte le componenti coinvolte nella relazione.

Educazione è senza dubbio una relazione. Ma ci sono, e ci sono state, diverse formulazioni aggregate al concetto di educazione:

- l'educazione si fa dicendo (cioè insegnando)
- l'educazione si fa vivendo, essendo modello, esempio
- l'educazione si fa "omologando" ad un modello proposto (con tutti i rischi del caso)
- l'educazione si fa camminando (diventando), cambiando insieme

Centro della relazione educativa è la relazione stessa: l'insegnante deve sapersi mettere nella condizione di imparare dai suoi alunni. C'è reciprocità nello scambio e nel "cambio" accettato.

Educazione è induzione: ognuno cambia solo se stesso e chi è vicino a lui è incoraggiato a cambiare da ciò che sperimenta possibile nell'altro; i grandi maestri sono coloro che "si" cambiano. Quando si parla di sviluppare le potenzialità occorre aver chiaro che ci si deve rivolgere alle proprie potenzialità: l'alunno non farà altro che seguire il solco del rinnovamento e dello sviluppo tracciati dall'insegnante. L'apprendimento diventa così una ricerca insieme: e così lo studio.

L'insegnamento è uno strumento, del tutto particolare e specifico dell'ambiente scolastico, per l'educazione: esso è sempre collegato all'apprendimento e, pertanto, alla ricerca e al fatto che la risposta appartiene a tutti i "protagonisti": insegnanti e alunni. Siamo lontani da una mera esposizione di dati o da esercitazioni per sollecitare ed allenare la memoria.

Persino l'handicap, così come l'abbiamo inteso, può essere strumento educativo quando viene volontariamente ed opportunamente calibrato sul soggetto: con il sostegno anche sullo sforzo massimo si possono ottenere risultati che

- già come performances possono offrire gratificazione, appagamento
- mettono in atto un circolo virtuoso che facilita altri "successi"

La legge 104/92, il cui slancio ideale è fortemente ammirato in Europa, ha dei "vizi" e dei "limiti" che ne deprimono le potenzialità:

- 1) non ha previsto adeguati finanziamenti
- 2) non ha previsto adeguata preparazione del personale docente
- 3) non ha previsto sanzioni per gli inadempienti

L'impianto legislativo rischia di rimanere una petizione di principio. E in questo clima si inserisce la legge sull'autonomia che priva, di fatto, della possibilità che un superiore gerarchico (l'ex provveditore) possa esercitare una forma di controllo sul dirigente scolastico.

Quest'ultimo è ora affrancato da qualsiasi forma di restituzione degli impegni assunti sotto il profilo dell'integrazione e tutto si gioca sul piano del senso di responsabilità e della coscienza individuale.

La legge 104/92 obbliga gli operatori dell'AUSL a fare la **diagnosi funzionale**: le funzioni sono elencate in una serie di disposizioni del 1994. Occorre stabilire il potenziale di sviluppo di ogni funzione (gli insegnanti progettano a partire dalla diagnosi/prognosi degli esperti AUSL): su quel potenziale si programmerà.

Il **profilo dinamico funzionale** è un documento a stesura collegiale (docenti, genitori, operatori AUSL insieme): propone il contributo di tanti soggetti per riassumere i dati che consentono di stabilire il livello raggiunto e di immaginare lo sviluppare delle capacità (di queste parlano i docenti, non delle funzioni - competenza degli esperti del servizio sanitario).

Il **PEI** è un documento che riassume gli impegni che i vari operatori ed enti che hanno compiti educativi ed assistenziali con l'allievo (compreso Comune, associazioni, ...) indicano come fattibili e che concretizzano a favore del soggetto.

8. IL LABORATORIO: LUOGO PRIVILEGIATO PER REALIZZARE SITUAZIONI DI APPRENDIMENTO CON CARATTERISTICHE DI OPERATIVITA'

(Dott. Caterina Pascelupo)

Già la riforma Berlinguer faceva riferimento ai laboratori come luogo diverso dalla classe dove si dovevano svolgere attività più operative. Del resto attualmente è difficile prevedere apprendimenti senza attività "laboratoriali". L'attuale riforma prevede che il giovane, al termine del percorso scolastico dei 6-14 anni (primo ciclo), sia valutato nel suo PECUP (percorso educativo culturale personalizzato) anche per le competenze acquisite attraverso attività operative.

Presupposti storici dell'attività di laboratorio si possono far partire da **J. Dewey**: per questo studioso l'educazione non è semplice trasmissione di conoscenza, ma è una "palestra" nella quale lo studente impara a vivere e a rapportarsi con gli altri. Pertanto anche l'apprendimento non deve essere qualcosa di subito passivamente, ma deve essere coinvolgente e i cui metodi si devono adattare agli stili di apprendimento degli alunni. Compito dell'insegnante è quello di stimolare l'interesse e l'attività degli alunni, affinché i ragazzi possano essere coinvolti negli apprendimenti. Dewey ha avviato laboratori operativi nell'università di California: gli apprendimenti consueti, tradizionali, avvenivano attraverso attività concrete svolte. In questa direzione vanno gli slogan sotto elencati

- imparare facendo (learning by doing): non soltanto ascoltando - si dà ancora troppo spazio alla parte verbale, mortificando la parte operativa
- rispettare le individualità del fanciullo
- educazione legata all'esperienza
- partire dagli interessi dell'alunno

Bruner è più orientato ad un'impostazione scientifica degli apprendimenti che avviene attraverso:

- a) esperienza contingente (costituzione di ambienti strutturati dove l'alunno, attraverso il materiale predisposto, poteva essere orientato ad acquisire certe conoscenze, competenze)
- b) osservazione diretta delle cose e di modelli, di immagini
- c) l'uso di sistemi simbolici (linguaggio verbale, ma anche musicale, artistico ...)

All'origine di questa impostazione stanno i primi tentativi di "macchine per insegnare" (che consentivano di apprendere determinate conoscenze e di verificarle attraverso un feed back immediato, potendo tornare indietro nel procedimento se l'apprendimento previsto non era stato acquisito correttamente) e la cd. istruzione programmata: è l'inizio della scuola di tipo "tecnologico", è un'anticipazione degli attuali PC.

F. De Bartolomeis si pone il problema della scuola nel suo rapporto col territorio e ritiene importante organizzare il tempo scolastico ed extrascolastico del ragazzo: c'è un diretto coinvolgimento nella riflessione degli enti locali ed associazioni del territorio è per approntare "spazi di esperienza" per i ragazzi stessi. Questo studioso pone in essere laboratori di pedagogia per studenti universitari che vengono messi a contatto con ragazzi in apprendimento. La logica che guidava questa scelta era che "se si faceva esperienza si era in grado di riproporre le stesse esperienze anche agli altri". Il laboratorio diventa espressione di un sistema formativo allargato.

F. Frabboni continua a ritenere importante il ricorso ai laboratori per l'apprendimento. Uno dei suoi slogan è "Imparare ad imparare": c'è la capacità di mettersi di fronte all'apprendimento in modo critico e problematico, interrogandosi sul come e il perchè apprendere. Nei laboratori è possibile dare queste risposte. Si sviluppano poi i concetti di "Elaborazione delle conoscenze", "Osservazione dei fatti", "Ricerca - azione".

La classe è il luogo della ricerca fredda: il rapporto con la conoscenza è orientato dal e verso il libro di testo. Nel laboratorio si attua una ricerca "calda": è stimolata anche la parte sociale ed affettiva, si sviluppano relazione e collaborazione.

La legge non cita direttamente i concreti laboratori, ma parla di organizzazione della scuola che lascia intendere l'attuazione del modello laboratoriale.

L. 820/71 con i successivi interventi del 1972 e del 1978	C'è l'istituzione del tempo pieno e delle attività integrative per la formazione complessiva degli alunni. Fin dai primi anni il gradimento degli alunni e dei genitori è particolarmente di alto livello: la modalità dei laboratori, che il tempo pieno favorisce con la sua struttura oraria, offre qualità a un modello scolastico che non va solo incontro ad esigenze logistiche dei genitori.
L. 148/71	E' prevista l'introduzione dell'insegnamento individualizzato con compresenza per il recupero delle abilità di base. C'è chi sostiene che questa legge sia stata una forma di "limitazione" indiretta del tempo pieno.
L. 517/77	I ragazzi possono essere divisi in gruppi, della stessa classe o di classi diverse, in funzione di realizzare interventi individualizzati sui bisogni dei singoli alunni. Il laboratorio deve tener conto delle esigenze del soggetto in apprendimento.
1999	Riordino dei cicli (cd. riforma Berlinguer) prevedeva attività in classe e fuori dalla classe, in laboratorio
DPR 275/99 sull'autonomia	Ci sono modalità organizzative tipiche del laboratorio anche se il termine laboratorio non compare (attivazione di percorsi didattici organizzati; articolazioni di gruppi di alunni della stessa classe o di diverse classi e anni di corso; percorsi formativi che considerano diverse discipline ed attività; attività di recupero e sostegno; flessibilità disciplinare e organizzativa adatta a ciascuna istituzione scolastica ...)
DPR 234/00	Si ribadisce quanto previsto nelle disposizioni per l'autonomia scolastica e si introduce il 15% di curricolo flessibile per l'istituzione scolastica
D. L.vo 59/04	Le indicazioni nazionali sono prescrittive (linee e direttive meglio esplicitate nelle raccomandazioni). In questo testo si parla espressamente di laboratori (indicativi e non frequentati obbligatoriamente)

Il laboratorio oggi deve essere sentito come il luogo (non necessariamente ambiente separato, ma anche classe ...)

del fare	della persona intesa come valore complessivo, non manovalanza pura (mani, fisicità, mente, immaginazione, relazionalità ...)
del saper fare	si impara a fare delle cose e si utilizzano le competenze in contesti diversi: si acquisiscono competenze che si possono e si sanno utilizzare in altri contesti
dell'interazione sociale	difficilmente nel laboratorio il lavoro è del singolo soggetto: più frequentemente il lavoro è svolto in équipe. C'è scambio, cooperazione, aiuto ...
della riflessione	per potere realizzare le attività occorre darsi dei metodi e i metodi scelti sono frutto di una impostazione scientifica: è il metodo della ricerca - azione con le ipotesi, gli obiettivi, la verifica dell'attività ... Tutti aspetti assoggettati alla riflessione

Il laboratorio diventa così il luogo dove è possibile:

- fare esperienza
- usare procedure e materiali per costruire e conoscere (non solo i quaderni e i libri)
- sviluppare nuove competenze
- essere protagonisti del proprio processo di apprendimento
- imparare ad applicare e produrre
- si giunge all'idea attraverso la pratica

Il laboratorio

cos'è?	è una risposta ai bisogni dell'allievo: ad esempio al bisogno, ancora oggi parzialmente o totalmente disatteso, di fare pratica; nel laboratorio si lavora non solo con la mente, ma con tutto se stessi, coinvolgendo mente e corpo (che ha una grande importanza).
come si può attuare?	nel gruppo classe : p. es. interventi del tutor con modalità laboratoriale: Rimane inteso che la modalità di attività più operativa non la dà tanto il luogo in cui si svolge, ma il percorso per l'apprendimento che si sceglie col gruppo di alunni nel piccolo gruppo : con alunni presi da classi diverse orizzontalmente/verticalmente, con la presenza di esperti, di più docenti, di docenti specialisti ...
con chi?	ruolo dell'insegnante (tutor o insegnante diverso) che conduce il laboratorio è quello della responsabilità (cioè essere in grado di dare sempre le risposte adeguate: conoscere la metodologia, documentare l'azione didattica laboratoriale, stabilire criteri e prove di valutazione, supervisione, saper consigliare, sapere variare l'attività offrendo ad essa margini di flessibilità a seconda delle esigenze,

	controllare e sviluppare l'aspetto socializzante, controllare l'andamento generale dell'attività)
attraverso cosa?	compiti dell'allievo sono imparare ad osservare, imparare facendo , fare esercizi, ripetere, assumere l'iniziativa, imparare ad autovalutarsi, acquisire autonomia: se il laboratorio è elettivo (scelto dall'alunno) non dovrebbe esserci problema di motivazione e di attenzione a ciò che si deve apprendere

Le attività di laboratorio nei diversi ordini di scuola dell'attuale riforma (presi dalle bozze dei documenti che hanno originato l'attuale assetto ordinamentale)

Scuola dell'infanzia	attività di simulazione (far finta) fruizione o produzione di linguaggi non verbali attività espressive (sezioni grafico pittoriche - teatrali - musicali: tra le strumentazioni si parla di zone attrezzate con cavalletti, contenitori, vasetti, colori di vario genere, ... e tra le attività si elencano il disegno, la pittura, legate ad idee fantastiche, o a progettazioni scolastiche, o copiate dal vero, o associate alla comunicazione verbale; altre attività legate al teatro sono i burattini, rappresentazione di fiabe e racconti, ... che prevedono spazi per la drammatizzazione, per il trucco ...; strumenti di vario genere dalla cartapesta, a burattini già costruiti, maschere, vestiti ...) progettazione e operatività (botteghe, negozi, ricerche d'ambiente: creazione di spazi riproductivi di negozi di abituale fruizione quali fruttivendolo, panettiere ...; materiali più diversi di plastica rappresentativi di cibi ... In questo quadro vengono praticate attività di simulazione commerciale ... Accanto a questo si affianca la ricerca d'ambiente con tutto ciò che attiene al rapporto con la natura e alle attività che la possono riguardare: coltivazione, allevamento, presidio ...) attività motorie e sportive (vari strumenti consentono di impadronirsi progressivamente della corporeità attraverso i più vari giochi di rischio, di equilibrio, di velocità, di destrezza ...: altalena, giostra, scivolo ...) attività che considerano le lingue e le TIC (tecnologie informatiche e della comunicazione)
Scuola primaria (le attività elencate si trovano nelle raccomandazioni)	attività informatiche attività linguistiche (fra cui anche - e non solo - l'inglese ...) attività espressive (teatro, musica, pittura, manipolazione ...) attività di progettazione (educazione ambientale, alimentare ...) attività motorie e sportive LARSA* (ogni scuola si attrezza come crede e a seconda delle richieste dei genitori: ogni laboratorio deve avere il suo responsabile, che non deve essere necessariamente il tutor)
Scuola secondaria di primo grado	si ripete, a grandi linee, l'impostazione concernente la scuola primaria anche se con attività rapportate alla diversa età dei ragazzi
Scuola secondaria di secondo grado	varietà di laboratori già presenti nelle varie istituzioni scolastiche impostate secondo l'ordinamento ancora non riformato: fisica, chimica, informatica, lingue, disegno - arti - progettazione, scienze, musica, macchine, simulazione di impresa, progettazione e materiali di costruzione, IDEI (interventi didattici educativi integrativi per recuperare e sviluppare abilità e competenze)

* Bertagna li vede come occasione di mutuo insegnamento, di aiuto tra alunni; Toschi li coglie come possibile soluzione ai problemi e ai bisogni di apprendimento ed educativi dei ragazzi

10 tesi sull'idea di laboratorio elaborate dal Toschi (dal testo "Come cambia la scuola primaria"):

Contesto in costruzione	Non è mai ben definito dal punto di vista del suo significato: certi ambienti sono individuabili "a priori" come laboratori (aule speciali, palestre ...) , però vanno approfonditi metodi, contesti e relazioni.
Ecologia della mente	Ipotesi, intuizioni ed errori sono segnali da rimettere in circolo. L'insegnante impara ad insegnare ad apprendere e l'alunno impara dall'insegnante come si organizzano saperi, concetti, conoscenze e procedure
Organizzazione	E' espressione dell'intelligenza organizzativa della scuola a seconda delle scelte dei laboratori e del numero di laboratori; è sintomo di capacità di darsi un ordine, di determinare durata e significato.
Contesto di significati	Dal laboratorio è segnato il rapporto tra persone e lo spazio che dà un valore aggiunto al sapere e a una conoscenza. C'è interattività forte tra insegnante e

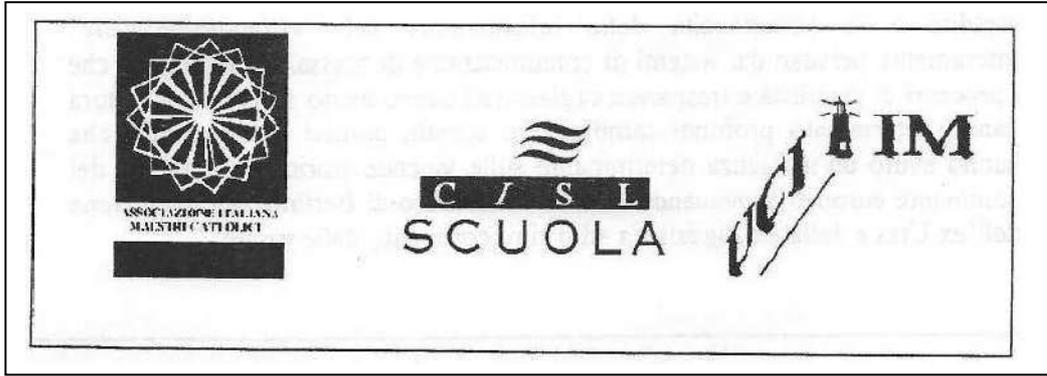
	allievi e tra allievi al loro interno. E' espressione dell'apprendimento cooperativo e condiviso: l'ambiente in cui volgono le attività deve essere di tipo unitario, poiché devono essere presenti collegamenti col resto degli apprendimenti. E' il momento in cui il docente promuove la costruzione di competenze, di abilità, di saperi procedurali ed è attento e rispetta l'errore come momento che può consentire di migliorare. Col laboratorio si dà spazio alla conversazione, alla discussione degli argomenti per poter migliorare apprendimenti.
Strutturazione dell'insegnamento	Si ordinano i tempi per parola, ascolto, pensiero, fare. Si dà spazio al tempo debole dell'avvio, al tempo medio dell'approfondimento e al tempo forte della produzione personale. Si ordinano anche le relazioni: lavoro individuale, la domanda ed il lavoro di coppia, di gruppo, di classe. Si ordinano, infine, oggetti: nel laboratorio è possibile pensare a un racconto, un gioco, un esercizio.
Ambiente ideale per alunni con deficit	Si coinvolgono i tanti aspetti della persona che nel "normale" apprendimento non vengono sollecitati. La lezione frontale è spesso inadeguata, mentre il laboratorio che recupera sensi, sensazioni, è ambiente privilegiato per tutti e, in particolare, chi ha modalità diverse di apprendimento.
Progetto	C'è bisogno di rigore nel percorso e di metodicità nella sua esplicitazione. Il laboratorio si "regge" meglio su progetti da realizzare piuttosto che su obiettivi didattici da raggiungere. Il fascino dell'apprendimento sta nel piacere della scoperta
Materializzazione del pensiero	Assembla attività pratica e pensiero; c'è il confronto coi limiti anche manuali. Gli oggetti e i materiali condizionano il linguaggio e le strutture del contenuto.
Descolarizzazione	Il laboratorio è più vicino a ciò che è "fuori" dalla scuola; è occasione alternativa, è un luogo altro rispetto alla quotidianità della routine, lontano dal verbalismo ...
Identificazione dell'istituzione scolastica	Il sistema dei laboratori è segno di un progetto istituzionale forte. Lo spazio fisico, ma soprattutto il contesto educativo laboratoriale non può mancare in una scuola all'altezza dei tempi. I laboratori (anche come spazio fisico) non debbono diventare "musei"

De Bartolomeis ci indica, da parte sua, cosa non è il laboratorio
 non è solo un luogo per il "tempo libero"
 non è il luogo solo per l'handicap e le criticità
 non è un luogo con valore solo "terapeutico"
 non è un luogo dove sono coinvolti solo gli aspetti tecnico - pratici

Tutti gli insegnamenti possono essere resi in laboratorio: compresa la lingua italiana. Si possono immaginare anche le fasi di una attività di questo genere:

- presentazione del progetto alla classe
- costituzione dei gruppi di lavoro
- definizione di oggetti ed ambienti da considerare
- riferimenti ad altre discipline
- previsione della tenuta di un diario di bordo
- avvio dell'attività tramite le diverse modalità (interviste, letture, indagini documentali, navigazione internet ...)
- predisposizione dei materiali (cartaceo, presentazione multimediale ...)
- verifica e valutazione sul lavoro svolto

CORSO PREPARAZIONE CONCORSO IDR
MATERIALI



Scuola dell'Infanzia/Scuola Primaria

Ambito 1 – Ordinamenti scolastici

1. La scuola italiana nella riforma Gentile, con particolare riferimento all'insegnamento della religione cattolica.*
2. Finalità e organizzazione della scuola primaria nella legge 53/2003.
3. L'insegnamento della religione cattolica nella scuola primaria, con riferimento alle attività educative più idonee al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti per tale fascia d'età.
4. Dal concetto di obbligo scolastico a quello di diritto-dovere all'istruzione della legge 53/2003.*
5. Ragioni educative e valenza sociale della generalizzazione dell'offerta formativa nella scuola dell'infanzia, quale prevista dalla legge 53/2003.*
6. Principi pedagogici e ragioni culturali sottostanti ai termini "asilo infantile", "scuola materna" e "scuola dell'infanzia".*

Ambito 2 – Orientamenti didattico-pedagogici

1. La scuola come ambiente educativo di apprendimento.*
2. L'integrazione dei soggetti diversamente abili dalla legge 517/1977 alla legge 104/1992.
3. Il ruolo della famiglia nelle scelte educative dei propri figli e i diritti dei genitori nei rapporti con la scuola.*
4. L'orientamento formativo è un'attività indispensabile a sostenere il soggetto nelle sue scelte esistenziali. In questa prospettiva, quali sono i principali obiettivi pedagogici della scuola?
5. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica della scuola dell'infanzia.*
6. Il ruolo della documentazione del lavoro didattico nella scuola dell'infanzia.*

Ambito 3 – Elementi essenziali di legislazione scolastica

1. Principali aspetti storici e culturali del secondo Concordato tra Stato e Chiesa cattolica del 18 febbraio 1984 (ratificato con legge 25 marzo 1985, n. 121).
2. Il nuovo "sistema nazionale d'istruzione" delineato nella legge sulla parità scolastica n. 62 del 10 marzo 2000.
3. Competenze della Stato e competenze delle Regioni in materia scolastica, secondo la Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3.
4. L'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche nel D.P.R. n.275/1999 e la sua incidenza sulla comunità scolastica e sul contesto sociale in cui la scuola opera.
5. Valorizzazione delle scelte personali dell'alunno e personalizzazione dell'insegnamento, quali connotati essenziali della legge 53/2003.

Scuola secondaria di I e II grado

Ambito 1 - Ordinamenti scolastici

1. Aspetti salienti della scuola media nella riforma Gentile, nella Legge del 1962 e nella Legge 53 del marzo 2003
2. Nuove responsabilità delle istituzioni scolastiche della scuola secondaria nell'attuazione del principio del diritto-dovere all'istruzione sancito dalla Legge n. 53/2003.
3. Finalità, specificità ed elementi di novità nella scuola secondaria di primo grado disegnata dalla Legge 53/2003 rispetto all'ordinamento preesistente.
4. Finalità ed obiettivi della scuola secondaria superiore nella riforma gentiliana e in quella delineata dalla Legge 53/2003.
5. La centralità dello studente nel processo educativo, alla luce dei diritti e doveri che competono a ciascun educando.

Ambito 2 - Orientamenti didattico-pedagogici

1. Aspetti e modalità di interazione della scuola secondaria con le famiglie, con la realtà socio-ambientale e con le tradizioni storico-culturali del territorio.
2. Individualizzazione dell'insegnamento e personalizzazione dei piani di studio, con particolare riferimento agli alunni in difficoltà e a quelli portatori di handicap.
3. I sussidi didattici utili all'insegnamento della religione nella scuola secondaria.
4. L'orientamento, finalizzato alle scelte successive degli adolescenti e dei giovani, nella legge 53/2003. Significato pedagogico e valenza sociale.
5. L'educazione lungo tutto il corso della vita è divenuta un'esigenza sociale oltre che personale. In questa prospettiva, quale ruolo svolge la scuola?

Ambito 3 - Elementi di legislazione scolastica

1. La evoluzione della scuola italiana da un modello organizzativo rigido e centralizzato ad istituzione autonoma, partecipata e dotata di flessibilità gestionale e didattica.
2. La legge 53/2003 nel nuovo quadro istituzionale delineato dalle modifiche apportate al Titolo V della Costituzione, con riferimento alle attribuzioni dello Stato e a quelle delle Regioni in materia scolastica.
3. Attività e campi di azione della funzione docente: diritti e dovere degli insegnanti.
4. L'insegnamento della religione cattolica dal Concordato lateranense del 1929, alla legge del 1985, fino alle successive intese tra le competenti autorità scolastiche e la Conferenza Episcopale Italiana: aspetti e caratteri fondamentali di tali intese.
5. L'alternanza scuola-lavoro negli enunciati contenuti all'art. 4 della legge 53/2003.

Ordinamenti scolastici

1. In quali ambiti il **Collegio dei Docenti** ha il potere di approvare, deliberare, valutare?
2. Quali poteri esercita il **Collegio dei Docenti**?
3. Quali sono i principi base e le fondamentali disposizioni indicate nel **Codice di comportamento** dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni (allegato al CCNL 2003)?
4. Quali sono i fraintendimenti più diffusi rispetto all'**autonomia** riconosciuta alla Scuola?
5. Come si articola e quali innovazioni comporta l'**autonomia scolastica** ai fini dell'organizzazione della scuola?

Orientamenti didattico-pedagogici

1. Che cos'è l'**intelligenza**? Quali funzioni esplica nel processo formativo della persona?
2. Quali sono gli apporti più significativi della **Psicologia dell'apprendimento** nella scuola e nel processo educativo?
3. Quali sono le possibili applicazioni sul piano educativo-didattico della teoria dell'**Intelligenza multipla** di H. Gardner?
4. Che cosa sono i **concetti**, le **mappe cognitive e concettuali**, le **reti concettuali**? Quali aiuti può fornire agli allievi un insegnamento funzionale alla loro formazione e al loro sviluppo?
5. Che cos'è e quali funzioni ha la **motivazione** nel processo di acquisizione e di sviluppo di apprendimenti formativi?

Legislazione scolastica

1. Quali sono le Direttive della Legge 104/92, dell'atto di indirizzo 24/02/94 e delle successive disposizioni fino ai Piani di Studio Personalizzati rispetto all'integrazione apprenditiva e sociale di **alunni con handicap**?
2. Quali sono le cause e i possibili interventi, ai sensi della C.M. 275/94 e della nuova organizzazione della scuola dei Piani di Studio Personalizzati, in merito alla **dispersione scolastica** in Italia?
3. In che cosa consiste, quali sono i fattori e le funzioni della Scuola organizzata come **sistema formativo integrato**?
4. Quali sono, ai sensi del CCNL 2003, gli **obblighi del dipendente** rispetto ai rapporti con il pubblico (genitori, alunni, altre persone) nella scuola?
5. In che cosa consiste, da chi viene elaborato e quali sono le funzioni del **Piano dell'Offerta Formativa (POF)**?

13/04/04 CONCORSO

Tracce per lo svolgimento di un saggio breve

Concorso per Irc.

1. Lo sviluppo sociale e culturale a livello nazionale ed europeo ha favorito il passaggio concettuale dall'obbligo scolastico, al diritto allo studio, al diritto all'apprendimento. Nuove sfide si profilano all'orizzonte educativo con l'accoglienza delle nuove culture e la costruzione di una società multietnica e policentrica. Quali accorgimenti possono essere adottati dalla scuola, a parere del candidato, per favorire la crescita personale nel rispetto delle diverse culture e tradizioni religiose?
2. Il docente come facilitatore degli apprendimenti formativi di base. Quale formazione iniziale e in servizio per i docenti dei diversi ordini scolastici nella scuola dell'autonomia?
3. Il candidato illustri i compiti degli insegnanti nella scuola della riforma degli ordinamenti scolastici di cui alla legge n. 53/03.
4. I percorsi di accoglienza degli alunni diversamente abili sono passati attraverso l'inserimento scolastico, la piena integrazione culturale e sociale fino ai nuovi contesti dell'inclusione* e spesso hanno favorito l'introduzione di nuove pratiche didattiche supportate dalla sperimentazione e dall'innovazione. Illustri il candidato quali sono a suo parere gli elementi che hanno maggiormente inciso sul miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento.
5. La qualificazione culturale e professionale del personale della scuola passa anche attraverso lo scambio delle esperienze, l'analisi di caso e la diffusione delle migliori pratiche. Un clima sociale positivo e una buona capacità relazionale rappresentano il necessario collante a livello istituzionale per sostenere adeguati processi di miglioramento. Il candidato esprima il suo parere in merito alla responsabilità che investe tutti i docenti nel promuovere e supportare i processi di innovazione e sperimentazione educativa.
6. Interdisciplinarietà, multidisciplinarietà e sviluppo delle competenze trasversali sono compiti che interpellano la collegialità docente e la comune responsabilità educativa. Illustri il candidato attraverso quali pratiche professionali questi concetti possano essere trasposti sul piano dell'azione didattica e metodologica.
7. L'accettazione del minore quale soggetto/persona, titolare di diritti specifici da tutelare e garantire sta alla base di qualsiasi intervento di carattere educativo. Illustri il candidato quali azioni possono essere promosse dalla scuola a tutela dei diritti inalienabili della persona, nel rispetto dei valori che le culture psico-pedagogiche, sociali e giuridiche assumono a fondamento della loro azione in tutela dei minori.

8. La pratica corretta e puntuale della collegialità, la comune assunzione della responsabilità educativa e l'instaurarsi di corrette dinamiche relazionali possono concorrere a definire l'ambiente scolastico come "vivaio di relazioni umane" e "ambiente educativo di apprendimento". Il candidato tratteggi i profili di professionalità che concorrono a promuovere e sviluppare il rapporto tra il soggetto e i saperi all'interno di un conteso di apprendimento di tipo collaborativo.

9. Globalizzazione e localizzazione sono i termini che evidenziano il rapido cambiamento dei contesti politici, sociali ed economici nel presente momento storico. Indichi il candidato in quale modo la scuola può modificare la propria funzione per far fronte alle sfide educative emergenti.

10. La scuola modula la sua funzione nei rapporti con le trasformazioni sociali e culturali e reinterpreta continuamente le esigenze formative del territorio di riferimento. Il candidato evidenzi le tappe principali di un percorso di progressivo avvicinamento/incontro tra i bisogni educativi manifestati dall'utenza e le rappresentazioni del contesto formativo elaborato dalle istituzioni scolastiche.

11. Le più recenti teorie pedagogiche individuano in "costruzione dell'identità", "conquista dell'autonomia" e "sviluppo delle competenze" le principali finalità della scuola autonoma. Il candidato declini questi obiettivi formativi in azioni didattiche e unità di apprendimento con particolare riferimento alla scuola di appartenenza.

12. La comunicazione regola la corretta interazione fra le persone, fra le scuole e le altre agenzie educative, tra le scuole e gli enti autonomi territoriali, tra le scuole e i genitori, tra i soggetti interni e quelli esterni. Compito della scuola è educare al dialogo e al confronto per sviluppare le capacità di orientamento e scelta e coltivare il pensiero critico-riflessivo.

13. Le culture organizzative* e la pratica della flessibilità sono elementi caratterizzanti la progettazione curricolare delle scuole. A partire da questo assunto il candidato sviluppi alcune linee operative orientate all'attivazione di percorsi di consolidamento e recupero delle conoscenze, con particolare riferimento all'insegnamento della religione cattolica.

14. Le recenti indicazioni programmatiche per le scuole del ciclo primario individuano nel passaggio tra la piena padronanza dei quadri concettuali e lo sviluppo delle competenze, il nodo critico attraverso cui passa la conquista di avvertibili traguardi di sviluppo. A mezzo dell'elaborazione di alcune unità di apprendimento di carattere interdisciplinare, il candidato illustri le caratteristiche salienti di un tale percorso.

15. La lotta alla dispersione e la promozione del successo formativo sono tra le principali finalità del sistema educativo italiano. Il candidato illustri come questi obiettivi si possano perseguire nell'ordine scolastico di appartenenza e quali tecniche ed azioni risultino più idonee al loro perseguimento.

16. La formazione ai valori è elemento che accomuna le diverse ispirazioni religiose e laiche che si esprimono nelle istituzioni scolastiche autonome. Argomenti il candidato in ordine agli assetti valoriali condivisi che possono essere posti a riferimento del piano educativo personalizzato.

ENERGIE
TO FAMIGLIA
ACCORRE
7/99
AUTONOMIA
SCUOLA/TERRI-
T. V.
POLITICA NEG.
SOCIETARIA
P.O.F. (colonna)
Waltari
P.S.P.

L. 112/98 → TRAFF. AGRICOLI
59/97
275/98
53/03
NOTE N. 1
QUOTA OBBLIG.
DOP. TAC
891/198
98

4
CENTRALITÀ
AMBITO
PERSONALITÀ
APPRENDIMENTO
OSALIASA
PSP
LA SOSTANZA
CONTINUA
PORTFOLIO

2 DECINE PROGRAMMI
ELAB. REAGITA
SAPERI ESSENZIALI
BERNARDI

L. 93
NON JO
CONVULS
TEORIC
TA
CONVULS
SAPERI
FORTE

275/98 (stat.) — INDETERMINATE < 12C
— QUOTA FERR. 175%
— LOCALE (REGIONI)
53/03 — 891 2 NARZ / FER. 175% / 12C / REGIONALE
— + 990 198 OPZ. TAC. (OBBLICAZIONE X LE SCUOLE)

17. La conquista dei diritti di cittadinanza, l'educazione alla convivenza civile e la pratica costante delle regole democratiche connotano l'impegno della scuola per la promozione sociale e culturale della persona. Sviluppi il candidato alcune linee generali di sviluppo da porre a fondamento della pratica didattica quotidiana.

*MASSI
ORFOLLO
SULLA
TAVOLA*

18. La qualità dei processi di insegnamento/apprendimento passa attraverso la personalizzazione dei percorsi e la differenziazione della pratica didattica. Il candidato elabori alcune proposte operative da porre come indicazioni per l'azione didattica nella scuola di appartenenza.

(B) GRUPPO CLASSE (C) BOF / INSEGN. / PECUP (D) lavoro personalizzato (E) esercizi creativi

19. Il contratto formativo rappresenta il modo in cui l'insegnante promuove il confronto e la condivisione sulle tematiche che saranno oggetto di studio e illustra la particolare curvatura che possono assumere per incontrare le esigenze personali delle diversità soggettuali presenti nel gruppo classe. Il candidato ne tratteghi le caratteristiche essenziali in relazione ai contesti, ai soggetti, ai tempi e alle modalità.

*MASSI
ORFOLLO
SULLA
TAVOLA*

20. La formazione dell'uomo e del cittadino e la promozione integrale della persona rientrano tra le finalità generali del servizio di istruzione. Indichi il candidato attraverso quali tecniche didattiche e metodologiche possano essere perseguite in ambito scolastico.

PROGRAMMI II° GRADO

21. I più recenti orientamenti educativi in ambito europeo parlano di realizzazione della società della conoscenza e formazione lungo tutto l'arco della vita e considerano come in tutti i contesti di vita si realizzino condizioni di apprendimento formale, informale e non formale. Valuti il candidato come trasporre queste indicazioni nella pratica scolastica.

Input di ricerca

Personalizzazione / Individualizzazione

Curricolo / Piano di studio individualizzato

Unità didattiche / Unità di apprendimento

Approccio ologrammatico / Approccio disciplinare

Correlazione tra piano di studio personalizzato e portfolio delle competenze

Correlazione portfolio delle competenze / Tutor della classe

Valutazione autentica / Portfolio

Didattica laboratoriale come naturale ambientazione dell'apprendimento

Padronanza dei quadri concettuali / Competenza

Forme della differenziazione didattica / Setting operativo

Teorie e modelli per la programmazione

Programmazione / Progettazione

Principi su cui si basa il cooperative learning

Formazione a distanza / Formazione in presenza

E-learning integrato

<p>1</p> <p>Approccio non direttivo</p> <p>Teoria del rispecchiamento</p> <p>Terapia centrata sul cliente</p>	<p>3</p> <p>G. Bateson</p>
<p>5</p> <p>Reuven Feuerstein</p>	<p>7</p> <p>Teoria dello sviluppo stadiale</p>
<p>6</p> <p>Considerazione dei contesti emotivi e affettivi in cui si svolge l'apprendimento</p> <p>Intelligenza emotiva</p>	<p>2</p> <p>H. Gardner</p>
<p>4</p> <p>J. Bruner</p>	<p>8</p> <p>Zona di sviluppo prossimale Interazione tra pensiero e linguaggio</p>
<p>SCUOLA E SOCIETA'</p> <p>PERSONALISMO</p>	<p>DEWEY</p> <p>MARITAIN - MOUNIER</p>

<p>5</p> <p>Sviluppo del potenziale individuale di apprendimento</p>	<p>8</p> <p>Vygotskij</p>
<p>7</p> <p>J. Piaget</p>	<p>4</p> <p>Apprendimento come amplificazione delle conoscenze pregresse e costruzione di significati</p>
<p>2</p> <p>Teoria delle intelligenze multiple</p> <p>Formae mentis</p>	<p>6</p> <p>D. Goleman</p>
<p>1</p> <p>C. Rogers</p>	<p>3</p> <p>Teoria ecologica dello sviluppo umano</p> <p><i>riembo in un in 3 riletta di un altro bene del us. m'ello</i></p>

BERIAGNA [TEORIA
 OLOGRAMMATICA
 MARE TUTTO

Introduzione p. 9
di Antonia Carlini e Michele Manzo

Presentazione p. 11
di Alessandro De Santis

PARTE PRIMA

ORDINAMENTI SCOLASTICI

Capitolo primo

Linee essenziali di storia della scuola italiana dalla riforma
Casati agli ordinamenti attualmente vigenti p. 15
di Antonia Carlini

Capitolo secondo

La scuola materna dagli Orientamenti del 1991 alla
legge di riforma n. 53/2003 p. 49
di Alessandra Vellucci

Capitolo terzo

La scuola elementare dal riassetto del 1985 alla legge
di riforma n. 53/2003 p. 61
di Alessandra Vellucci

Capitolo quarto

La scuola media dell'obbligo: struttura e articolazione
del curriculum secondo i programmi del 1979 e nuova
impostazione prevista dalla legge n. 53/2003 p. 71
di Simonetta Marzella

Capitolo quinto

La scuola secondaria superiore nei suoi diversi ordini
di studi: liceali, tecnici, professionali e artistici.
Dalla Riforma Gentile alle più significative esperienze
sperimentali di progettazione assistita e coordinata
dal Ministero p. 83
di Gloria Sica e Giovanni Guglielmi

Sistema dei licei e sistema dell'istruzione e formazione professionale quali sono delineati nella legge n° 53

del 28 marzo 2003

p. 99

di Pietro Alviti

Capitolo settimo

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

p. 105

di Giovanni Guglielmi

Capitolo ottavo

Dall'obbligo scolastico e dall'obbligo formativo al diritto-dovere all'istruzione sancito nella legge n. 53/2003

p. 119

di Pietro Alviti

Capitolo nono

Diritti e doveri degli studenti

p. 123

di Pietro Alviti

PARTE SECONDA

ORIENTAMENTI DIDATTICO-PEDAGOGICI

Capitolo decimo

Linee essenziali delle diverse teorie pedagogiche e psicologiche sull'età evolutiva

p. 131

di Marisa Del Maestro

Capitolo undicesimo (scuola materna/elementare/media)

La programmazione didattico-educativa nell'ambito del piano dell'offerta formativa (P.O.F.) definito dalla scuola e alla luce delle possibili ipotesi del suo ampliamento

p. 145

di Rosalba Vellucci

Capitolo dodicesimo (scuola secondaria superiore)

La programmazione didattico-educativa nell'ambito

del piano dell'offerta formativa (P.O.F.) definito dalla scuola e alla luce delle possibili ipotesi del suo ampliamento p. 153

di Gloria Sica

Capitolo tredicesimo (scuola materna/elementare/media)

Uso degli strumenti utili alla didattica: il libro di testo e altri sussidi didattici, compresi quelli multimediali p.165
di Rosalba Vellucci

Capitolo quattordicesimo (scuola secondaria)

Uso degli strumenti utili alla didattica: il libro di testo e altri sussidi didattici, compresi quelli multimediali p. 171
di Gloria Sica

Capitolo quindicesimo

Modi e strumenti per una didattica integrata e differenziata, coerente con i bisogni formativi dei singoli studenti, in particolare di quelli portatori di handicap p. 193
di Rosalba Vellucci

Capitolo sedicesimo

La gestione dei gruppi-allievi per la organizzazione dell'apprendimento. La condizione dei rapporti con la famiglia e con i diversi soggetti sociali p. 201
di Pietro Alviti

Capitolo diciassettesimo

Le tematiche docimologiche più accreditate per la valutazione degli allievi, da quelle iniziale e formativa a quella sommativa p. 205
di Maria Cristina Bevilacqua

Capitolo diciottesimo

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 p. 219
di Pietro Alviti

Capitolo diciannovesimo

La scuola nella Costituzione, anche alla luce delle
modifiche apportate al Titolo V del testo costituzionale
di Pietro Alviti p. 227

Capitolo ventesimo

La funzione docente: diritti e doveri degli insegnanti
di Alessandro De Santis p. 235

Capitolo ventunesimo

La legislazione primaria e secondaria sull'autonomia
delle istituzioni scolastiche
di Antonia Carlini p. 257

Capitolo ventiduesimo

Gli organi collegiali e il loro ruolo nella organizzazione
della vita della scuola
di Maria Cristina Bevilacqua p. 267

Capitolo ventitreesimo

La legge n. 62/2000 sulla parità scolastica
di Pietro Alviti p. 279

Capitolo ventiquattresimo

La legge n. 53/2003 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 formazione professionale"
di Antonia Carlini p. 283

Capitolo venticinquesimo

Le disposizioni normative che disciplinano la presenza
dell'Insegnamento della Religione Cattolica nella scuola
di Michele Manzo p. 293

Appendice documentaria p. 307

Indice

<i>Introduzione</i>	pag. 5
---------------------------	--------

PARTE PRIMA L'ORDINAMENTO SCOLASTICO

CAPITOLO PRIMO – LINEE DI STORIA DELLA SCUOLA ITALIANA	» 11
1. Lo sviluppo della scuola italiana nel Novecento	» 11
2. Le riforme degli ultimi anni	» 18
CAPITOLO SECONDO – L'ARTICOLAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO	» 25
1. La scuola dell'infanzia.....	» 25
2. La scuola elementare.....	» 28
3. La scuola media.....	» 31
4. La scuola secondaria superiore	» 33
5. La formazione professionale	» 38
6. L'IFTS	» 40
7. L'Università.....	» 41
CAPITOLO TERZO – DALL'OBBLIGO SCOLASTICO AL DIRITTO ALL'ISTRUZIONE.....	» 44
1. L'obbligo scolastico.....	» 44
2. L'obbligo formativo.....	» 47
3. Il diritto-dovere di istruzione e formazione	» 51
CAPITOLO QUARTO – DIRITTI E DOVERI DEGLI STUDENTI.....	» 55
1. Un'idea di scuola	» 55
2. I diritti degli studenti.....	» 58
3. I doveri degli studenti.....	» 60

CAPITOLO QUINTO – L'IRC NELLA SCUOLA ITALIANA	pag. 63
1. L'equivoco della catechesi scolastica	» 63
2. «Nel quadro delle finalità della scuola»	» 65
3. La curricolarità dell'Irc	» 69
4. Un Irc in trasformazione	» 73

PARTE SECONDA ORIENTAMENTI DIDATTICO-PEDAGOGICI

CAPITOLO SESTO – TEORIE PSICOLOGICHE E PEDAGOGICHE	» 79
1. Intelligenza e intelligenze	» 79
2. Teorie e modelli dell'apprendimento	» 82
3. Stili cognitivi	» 85
4. Motivazione e metacognizione	» 87
5. Gli oggetti della pedagogia: educazione, istruzione, formazione	» 90

CAPITOLO SETTIMO – LA PROGRAMMAZIONE DELL'AZIONE DIDATTICA	» 95
1. Il Piano dell'Offerta Formativa	» 95
2. Programma e programmazione	» 99
3. Modelli didattici	» 102
3.1. <i>La didattica curricolare</i>	» 103
3.2. <i>La didattica per concetti</i>	» 106
3.3. <i>La didattica modulare</i>	» 108
3.4. <i>La didattica breve</i>	» 111
1. La scuola delle competenze	» 114
2. Disciplinarietà e oltre	» 119

CAPITOLO OTTAVO – GLI STRUMENTI DIDATTICI	» 123
1. Metodi per un insegnamento individualizzato	» 123
2. Libri di testo e sussidi tradizionali	» 128
3. Informatica e multimedialità	» 130

CAPITOLO NONO – ASPETTI DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE	» 135
1. Pedagogia dell'apprendimento e modelli di insegnamento	» 135
2. Relazione educativa e comunicazione in classe	» 140
3. L'integrazione dei disabili	» 143
4. I rapporti con le famiglie e il territorio	» 147

CAPITOLO DECIMO - LA VALUTAZIONE.....	pag.151
1. Che cos'è la docimologia.....	» 151
2. Le forme della valutazione.....	» 154
3. Gli strumenti della valutazione	» 157

CAPITOLO UNDICESIMO – LA SCUOLA OLTRE LA SCUOLA.....	» 161
1. Educazione alla salute	» 161
2. Educazione alla convivenza civile	» 168
3. Orientamento	» 170
4. Educazione permanente e degli adulti.....	» 179

PARTE TERZA

ELEMENTI ESSENZIALI DI LEGISLAZIONE SCOLASTICA

CAPITOLO DODICESIMO – LE FONTI DELLA LEGISLAZIONE SCOLASTICA »	185
1. Leggi, decreti, atti amministrativi	» 185
2. Dai decreti delegati alla privatizzazione del pubblico impiego»	187

CAPITOLO TREDICESIMO – LA SCUOLA NELLA COSTITUZIONE	» 191
1. I principi fondamentali.....	» 191
2. Natura e finalità della scuola	» 193
3. La riforma del Titolo V	» 195

CAPITOLO QUATTORDICESIMO – L'AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE	» 197
1. Le premesse dell'autonomia	» 197
2. La legge 59/97	» 199
3. Forme e soggetti dell'autonomia	» 200
4. L'applicazione dell'autonomia.....	» 203
5. Il sistema nazionale	» 205
6. Valutazione della scuola e cultura della qualità.....	» 206
7. Gli organi collegiali e la gestione della scuola	» 209
8. La parità scolastica	» 213

CAPITOLO QUINDICESIMO – IL NUOVO SISTEMA SCOLASTICO-FORMATIVO: LA LEGGE 53/03.....	» 217
1. La legge delega	» 217
2. L'attuazione della riforma	» 222

CAPITOLO SEDICESIMO – LA FUNZIONE DOCENTE	pag.226
1. La natura della funzione docente	» 226
2. Diritti e doveri degli insegnanti	» 230
3. Formazione e aggiornamento	» 237
4. Responsabilità e sanzioni disciplinari	» 240

CAPITOLO DICIASSETTESIMO – LA NORMATIVA SULL'IRC	» 243
1. La legislazione concordataria.....	» 243
2. La scelta dell'Irc	» 245
3. L'organizzazione della disciplina	» 247
4. L'insegnante di religione	» 249
5. Idoneità e nomina d'intesa	» 258
6. La valutazione	» 262
7. Le attività alternative.....	» 266

APPENDICE NORMATIVA

1. Costituzione della Repubblica Italiana	» 275
2. L'autonomia delle istituzioni scolastiche (Legge 15-3-1997, n. 59)	» 281
3. Il regolamento dell'autonomia (DPR 8-3-1999, n. 275) ...	» 292
4. La parità scolastica (Legge 10-3-2000, n. 62)	» 306
5. Lo statuto degli studenti (DPR 24-6-1998, n. 249)	» 310
6. La riforma Moratti (Legge 28-3-2003, n. 53)	» 316
7. L'Accordo di revisione del Concordato (Legge 25-3-1985, n. 121)	» 327
8. L'Intesa sull'Irc (DPR 16-12-1985, n. 751/DPR 23-6-1990, n. 202)	» 329
9. Il nuovo stato giuridico degli Idr (Legge 18-7-2003, n. 186)	» 335

<i>Indice</i>	» 341
---------------------	-------

**CORSO DI PREPARAZIONE AL CONCORSO
PER GLI INSEGNANTI DI RELIGIONE CATTOLICA**

CALENDARIO INCONTRI

- 23.1.04** Organizzazione didattica per l'apprendimento.
Prof. Paolo Calidoni, Docente Università Sassari e Cattolica di Milano.
- 30.1.04** Il sistema scolastico e le sue trasformazioni.
Il processo di apprendimento nell'età evolutiva, tra teoria pedagogica e pratica didattica e valutativa
Dott. Luigi Ughetti, Dirigente Istituto Comprensivo di Traversetolo (PR)
- 6.2.04** Progettazione curricolare e progettazione didattica: dai presupposti teorici ai modelli applicativi del Piano dell'Offerta Formativa di istituto.
Dott.ssa Fiorella Magnani, Presidente Regionale dell'A.I.M.C.
- 13.2.04** Il modello di scuola nella legge 53/2003.
Prof. Andrea Porcarelli, Consigliere Centrale dell'U.C.I.I.M.
- 20.2.04** La normativa vigente sul personale e sull'organizzazione del lavoro nella scuola con riferimento alle condizioni di parità scolastica e alle disposizioni che riguardano l'IRC.
*Dott. Livio Fracassi, Segretario Provinciale CISL Scuola.
Prof. Federico Ghillani, Coordinatore Consulta Regionale IdR CISL Scuola.*
- 27.2.04** L'azione educativa in Italia: il quadro storico di riferimento e le nuove responsabilità della scuola dell'autonomia
Prof. Mario Calidoni, già ispettore tecnico del M.P.I.
- 5.3.04** I valori dell'integrazione in una società multiculturale.
*Dott. Giancarlo Cottoni, Vice direttore Centro Provinciale Integrazione scolastica,
lavorativa e sociale.*
- 12.3.04** Il laboratorio: luogo privilegiato per realizzare situazioni di apprendimento con caratteristiche di operatività.
Dott.ssa Caterina Pascelupo, Dirigente Scolastico Circolo Didattico di Fidenza.



**CORSO DI PREPARAZIONE AL CONCORSO PER
L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA**

a cura di

IRSEF - IRFED

Istituto di Ricerca, Studi, Formazione e Documentazione

Premessa

Com'è noto, la Legge 186/2003 prevede all'art. 5, comma 2: "il programma di esame del primo concorso è volto unicamente all'accertamento della conoscenza dell'ordinamento scolastico, degli orientamenti didattici e pedagogici relativi agli ordini e ai gradi di scuola ai quali si riferisce il concorso e degli elementi essenziali della legislazione scolastica".

I contenuti specifici della disciplina "insegnamento della religione cattolica" sono dunque esclusi dal programma, data l'incompetenza dello Stato in materia; è infatti l'autorità ecclesiastica, per il tramite dell'idoneità, che ne attesta la conoscenza e la padronanza.

Il programma del primo esame, quindi, ha come orizzonte esclusivamente le competenze professionali richieste ad ogni docente.

Il corso di preparazione che di seguito viene proposto è stato elaborato su queste coordinate.

Esso presuppone una organizzazione in loco, anche attraverso partnership con associazioni professionali ed enti, allo scopo di ottimizzare le competenze professionali necessarie e disponibili sul territorio.

Le macro aree

Le macro aree di riferimento prescelte come linee guida per la costruzione dei contenuti del percorso formativo e che caratterizzano la struttura del corso sono nell'ordine:

Macro-area n. 1: *Gli ordinamenti scolastici. I tratti salienti della storia della scuola italiana, dai caratteri fondativi dei vari ordini e gradi del sistema educativo scolastico alla legge di riforma n. 53/2003.*

Macro-area n. 2: *Gli orientamenti didattico-pedagogici. Dalla programmazione educativa e dai suoi assunti teorici di riferimento alle metodologie didattiche e orientative per la gestione del gruppo classe, sia in situazione di curricolo ordinario che di curricolo speciale.*

Macro-area n. 3: *Elementi essenziali di legislazione scolastica. Dalle norme di riferimento alle modifiche costituzionali in materia di decentralizzazione funzionale del sistema scolastico nazionale, con riferimento ai nuovi modelli organizzativi e alle nuove norme che riguardano gli organi di gestione e di governo della scuola.*

I temi

All'interno di ciascuna macro-area è possibile individuare uno o più temi che permettono di esplorare attraverso una articolazione in nuclei di conoscenze specifiche la materia di riferimento, come di seguito specificato:

Macro-area n. 1 - Gli ordinamenti scolastici

- 1 - L'azione educativa in Italia: il quadro storico di riferimento e le nuove responsabilità della scuola dell'autonomia*
- 2 - L'architettura del sistema scolastico nazionale e le sue trasformazioni: dalle riforme di ordinamento alle sperimentazioni assistite*
- 3 - Il modello di scuola nella legge n. 53/2003. L'organizzazione dei cicli scolastici*
- 4 - Obbligo scolastico, obbligo formativo e diritto dovere all'istruzione*
- 5 - Diritti e doveri degli studenti*

Macro-area n. 2 - Gli orientamenti pedagogici e didattici

- 1 - Comunicazione, relazione, socializzazione. Il processo di apprendimento nell'età evolutiva, tra teoria pedagogica e pratica didattica e valutativa*
- 2 - Progettazione curricolare e progettazione didattica: dai presupposti teorici ai modelli applicativi del Piano dell'Offerta Formativa di istituto*
- 3 - Gli strumenti della didattica*
- 4 - Il processo di integrazione sociale e il ruolo del sistema scuola tra multiculturalità, pluriculturalità e diversità*
- 5 - L'educazione permanente come processo di orientamento ed auto-orientamento continuo*

Macro-area n. 3 - La legislazione scolastica

- 1 - I rapporti tra scuola e società nella legislazione primaria e secondaria con riferimento alle modifiche costituzionali recenti*
- 2 - La normativa vigente sul personale e sull'organizzazione del lavoro individuale e collegiale nella scuola*
- 3 - La parità scolastica*
- 4 - Le disposizioni che regolano la presenza dell'IRC nella scuola*

Il modello formativo: metodi, tempi e contenuti

Il modello organizzativo del corso prevede più attività articolate in momenti di comunicazione frontale nella forma di relazioni esperte su temi specifici tra quelli previsti dal programma di riferimento, in momenti di attività in gruppo guidato e in momenti di lavoro individuale di approfondimento su materiali di documentazione predisposti.

La proposta formativa, costituita da un modulo di 30 ore complessive, è rivolta a gruppi di 40-50 corsisti ciascuno e prevede una modulazione temporale che assegna mediamente il 50% di ore disponibili alle attività di comunicazione frontale, il 30% alle attività di gruppo guidato e il 20% alle attività di studio individuale secondo uno schema di massima come quello riportato nella tabella seguente:

MODELLO ATTIVITÀ FORMATIVA				
n.	Fase	Durata (h totali)	Obiettivi	Attività
1	Aspettative - Analisi bisogni - Contratto formativo	0.5	Definizione e condivisione percorso formativo	Presentazione e condivisione del percorso
2	Comunicazione su tema	16	Messa a punto di conoscenze competenze su temi-oggetto	Relazioni di esperti su temi specifici
3	Attività di gruppo	8	Socializzazione esperienziale attraverso confronto	Attività collettiva guidata su compito
4	Lavoro individuale	4	Riflessione operativa di tipo auto-valutativo	Attività di approfondimento a forte contenuto concettuale
6	Monitoraggio e valutazione	1.5	Valutazione del processo formativo in termini di differenziale bisogni-aspettative-esiti	Somministrazione strumenti di rilevazione in ingresso, in itinere e in uscita

Gli incontri, in numero di 8 e della durata di 3 ore ciascuno, possono avere una cadenza settimanale e vanno concordati rispettando una programmazione bimensile da condividere con i partecipanti, sulla base dei bisogni e delle condizioni organizzative locali.

La quota orario riservata al lavoro individuale, in particolare, potrà fare riferimento ad una bibliografia ragionata da fornire a ciascun corsista o ad un fascicolo di documentazione di approfondimento appositamente predisposto. Per lo svolgimento delle attività in presenza (presentazione degli stimoli-guida nella forma di relazioni esperte ed attività di gruppo) sono previsti di norma materiali e supporti didattici vari come la lavagna luminosa, il proiettore video, la lavagna a fogli mobili, la fotocopiatrice, il computer, ecc.

Le relazioni esperte e le attività di gruppo

Le comunicazioni tematiche si baseranno sui contenuti di programma previsti dal bando di concorso e verteranno su tre macro aree che hanno lo scopo di mettere in evidenza i caratteri fondativi del sistema educativo nazionale. Nello specifico gli argomenti che gli esperti tratteranno nella modalità di relazione frontale in plenaria saranno quelli che riguardano, il sistema degli ordinamenti della scuola italiana, le linee di orientamento didattico e pedagogico dei curricula e i contenuti della normativa vigente in materia di legislazione scolastica.

Il trattamento di ciascun tema tra quelli contenuti all'interno delle tre macro aree sarà fatto tenendo conto del quadro generale della riforma della scuola come previsto dalla legge n. 53/2003 in fase di attuazione.

Il momento dell'attività di gruppo guidata rappresenta a sua volta un'occasione di confronto riflessivo che vede il gruppo protagonista ed interprete della sua esperienza collettiva. Si tratta di attività che hanno lo scopo di permettere ai corsisti di interagire tra loro sulla base di situazioni appositamente predisposte per esaminare in forma critica e personale i contenuti esposti nella comunicazione e, nello stesso tempo, per arricchirli sulla base della propria esperienza professionale nella scuola.

Il lavoro individuale di approfondimento

Si tratta di un momento che si prefigge di produrre una sintesi personale e autovalutativa delle tematiche svolte attraverso l'approfondimento di alcuni dei punti ritenuti più significativi tra quelli affrontati nelle relazioni esperte. Sostanzialmente è da considerare come un'attività mirata a mettere a fuoco l'universo culturale e professionale del corsista sui temi maggiormente impegnativi che riguardano il fare scuola, inteso come il saper governare il processo educativo in tutte le sue forme e dimensioni.

Proposta di percorso

1° Incontro

30 minuti	Presentazione del corso e contratto formativo. [Analisi e valutazione iniziale]
1 ora	Relazione esperta su tema <i>[L'azione educativa in Italia: il quadro storico di riferimento e le nuove responsabilità della scuola dell'autonomia]</i>
1 ora	Attività di gruppo guidata
30 minuti	Approfondimenti e confronto in plenaria

2° Incontro

1 ora e 30 minuti	Relazione esperta su tema <i>[L'architettura del sistema scolastico nazionale e le sue trasformazioni: dalle riforme di ordinamento alle sperimentazioni assistite]</i>
1 ora	Attività di gruppo guidata
30 minuti	Approfondimenti e confronto in plenaria

3° Incontro

1 ora e 30 minuti	Relazione esperta su tema <i>[Il modello di scuola nella legge 53/2003. L'organizzazione dei cicli scolastici e le indicazioni nazionali per la scuola elementare e per la scuola media di primo grado]</i>
1 ora	Attività di gruppo guidata
30 minuti	Approfondimenti e confronto in plenaria

4° Incontro

1 ora e 30 minuti	Relazione esperta su tema <i>[Dal concetto di obbligo scolastico e formativo al concetto di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione - I diritti e i doveri degli studenti]</i>
1 ora	Attività di gruppo guidata
30 minuti	Approfondimenti e confronto in plenaria

5° Incontro

1 ora e 30 minuti	Relazione esperta su tema <i>[Comunicazione, relazione, socializzazione: Il processo di apprendimento nell'età evolutiva, tra teoria pedagogica e pratica didattica e valutativa]</i>
1 ora	Attività di gruppo guidata
30 minuti	Approfondimenti, confronto in plenaria. [Verifica e ri-orientamento]

6° Incontro

1 ora e 30 minuti	Relazione esperta su tema <i>[Progettazione curricolare e progettazione didattica: dai presupposti teorici ai modelli applicativi del Piano dell'Offerta Formativa di istituto]</i>
1 ora	Attività di gruppo guidata
30 minuti	Approfondimenti e confronto in plenaria

7° Incontro

1 ora e 30 minuti	Relazione esperta su tema <i>[Il processo di integrazione sociale e il ruolo del sistema scuola tra multiculturalità, pluriculturalità e diversità]</i>
1 ora	Attività di gruppo guidata
30 minuti	Approfondimenti e confronto in plenaria

8° Incontro

1 ora e 30 minuti	Relazione esperta su tema <i>[L'educazione permanente come processo di orientamento ed auto-orientamento continuo]</i>
1 ora	Attività di gruppo guidata
30 minuti	Approfondimenti e confronto in plenaria

9° Incontro

1 ora e 30 minuti	Relazione esperta su tema <i>[I rapporti tra scuola e società nella legislazione primaria e secondaria con riferimento alle modifiche costituzionali recenti]</i>
1 ora	Attività di gruppo guidata
30 minuti	Approfondimenti e confronto in plenaria

10° Incontro

1 ora e 30 minuti	Relazione esperta su tema <i>[La normativa vigente sul personale e sull'organizzazione del lavoro nella scuola con riferimento alle condizioni di parità scolastica e alle disposizioni che riguardano l'IRC]</i>
1 ora	Attività di gruppo guidata
30 minuti	Approfondimenti, confronto e chiusura. [Analisi e valutazione finale]

Il Team degli esperti guida

Per ciascun modulo va previsto un esperto di area e uno o più conduttori di gruppo in riferimento alle condizioni organizzative e al numero di iscritti al corso.

Bibliografia generale

A - Area degli ordinamenti scolastici

- AA.VV. - *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia* - Armando Editore, 1998
AURIEMMA, S.(a cura) - *Repertorio 2003* - Tecnodid, 2003
BOTTANI, N. - *Insegnanti al timone? fatti e parole dell'autonomia scolastica* - Il Mulino, 2002
BUTTURINI E. - *La religione a scuola. Dall'unità ad oggi*, Editrice La Scuola, 1987
CICATELLI, S - *Scuola in transizione*, Armando, 2002
COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Libro bianco su Istruzione e Formazione, Bruxelles, 1995
DOMENICI, G. (a cura di) - *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, 1999

DUTTO, M.G. - *L'ambizione pedagogica. Analisi della riforma della scuola elementare italiana degli anni '80 e '90*, La Nuova Italia, 2003

EURYDICE,- CEDEFOP (a cura di) - *Strutture dei sistemi di istruzione e formazione iniziale nell'Unione Europea*, Biblioteca di Documentazione Pedagogica, 1997

EVERARD, B. - MORRIS, G. - *Gestire l'autonomia*, Erickson, 1998

FALANGA, M. - *Il regolamento dell'autonomia scolastica* - Editrice La Scuola, 2003

GENOVESI, G. - *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Laterza, 1998

IRRE LOMBARDIA - *Vademecum dell'autonomia. Manuale per la realizzazione dell'autonomia scolastica*, Edizione Regione Lombardia ,2000

MOLINARI, L. - GABRIELLI, M. - *La professione docente nel sistema di autonomia. Funzione. Stato giuridico. Responsabilità*, III Edizione ampliata, Aggiornata con il C.C.N.L. 2002-2005, Anicia, Roma, 2003

OCSE-CERI - *Uno sguardo sull'educazione*, Armando Editore, 1996

OGGISCUOLA (a cura) - *Autonomia, progettazione, modularità* - Centro Programmazione Editoriale, 2003

OGGISCUOLA (a cura) - *Piani di studio personalizzati di scuola dell'infanzia, elementare e media* - Centro Programmazione Editoriale, 2003

PAZZAGLIA, R. (a cura) - *Chiesa, cultura e educazione tra le due guerre*, Editrice La Scuola, Brescia, 2003

QUADERNI DI EURYDICE, n°9 - *Le autonomie scolastiche: una lettura in chiave europea*

REGUZZONI, M. - *Riforma della scuola in Italia*, Isas-Angeli, 2000

ROGGIU, L., (a cura di) - *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*, Carocci, 2000

SEMERARO, A. - *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993

SEMERARO, A. - *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, NIS, 1996

SOMAINI, E. - *Scuola e mercato*, Donzelli, 1997

VENTURA, S. - *La politica scolastica*, Bologna, Il Mulino, 1998

VERTECCHI, B. - *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, F. Angeli, 2001

B - Area degli orientamenti didattico-pedagogici

AA.VV. - *Don Lorenzo Milani tra Chiesa,cultura e scuola* - Vita e Pensiero,1983,

AA.VV. - *La scienza pedagogica tra scienza ed utopia*, La Nuova Italia, 1979

ALBANESE, O. - DOUDIN, P.A. - MARTIN, D. (a cura di) - *Metacognizione ed educazione*, Angeli, 1995

ANDREY, B. - LE MEN, J., *La psicologia nella scuola*, Ed. Paoline, 1989

ANTISERI, D. - *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, Editrice La Scuola, 2000

BALLANTI, G. - *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Giunti Lisciani, 1988

BARBIER, J.M. - *La valutazione nel processo formativo*, Loescher, Torino, 1989

BECCHI, E. - VERTECCHI, B. (a cura) - *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Angeli, 1984

BECCIU, M. - COLASANTI, A.R. - *La leadership autorevole*, La Nuova Italia Scientifica 1997

BENNETT, N. et Altri - *Stili di insegnamento e progresso scolastico*, Armando 1980

BERTOLINI, P., - *Il presente pedagogico*, Theleme Editrice, 1999

BERTOLINI, - P. BALDUZZI, G. - *Impariamo ad insegnare*, Zanichelli, 2001

DEMETRIO, D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, 1995

BOLLIN, A. (a cura di.) - *L'insegnamento della religione oggi. Compendio sull'I.R.C. per docenti, operatori pastorali e famiglie*, Leumann 1999

- BOSCOLO, P. - *Psicologia dell'apprendimento scolastico: Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, 1997
- BRUNER, J. - *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 1997
- CALIDONI, P. (a cura di) - *Ricerca pedagogica. Panorami e materiali*, Editrice La Scuola, 2001
- CAMBI, F. - TRISCIUZZI, T. - *L'infanzia nella società moderna*, Editori Riuniti, 1989
- CASTOLDI, M. - *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, Editrice La Scuola, 1998
- CAVALLI, G. (a cura di) - *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, 2000
- COMOGLIO, M. - CARDOSO M. A. - *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, 1996
- CORNOLDI, C. - *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, 1999
- DAMIANO, E. - *L'azione didattica*, Armando Editore, 1993
- DE LANDSHEERE, G. - *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Giunti e Lisciani, 1979
- DOMENICA, G. - *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, 1999.
- DWECK, C.S. - *Teorie del sé. Intelligenza, Motivazione, Personalità e Sviluppo*, Erickson, 2000
- FORNACA, R. - *Introduzione alla pedagogia*, La Nuova Italia Scientifica, 1997
- FRABBONI, F. - *Dal curricolo alla programmazione*, Giunti & Lisciani, 1997
- FRANTA, H. - SALONIA, G. - *La comunicazione interpersonale* NIS 1981
- GENOVESE, A. - *Per una pedagogia interculturale: dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, BUP - Bonomia University Press, 2003
- LUMBELLI, L. - *Psicologia dell'educazione- Comunicare a scuola*, Il Mulino, 1982
- MALIZIA G. - TRENTI Z. (ed.) - *Una disciplina al bivio. Ricerca sull' insegnamento della religione cattolica in Italia a dieci anni dal Concordato*, SEI, 1996
- MARGIOTTA, U.- *L'Insegnante di qualità*, Armando, 1999
- MARTINI, C.M., *Andiamo a scuola. Conversazioni in famiglia*, 1985
- MEAZZINI, P. *La conduzione della classe*, Giunti, 1998
- NOVAK, J.D. - GOWIN, D.B., *Imparando ad imparare*, SEI, 1989
- PONTECORVO, C. - AJELLO, A. - ZUCCHERMAGLIO, C.- *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, 1991
- POSTIC, M. - DE KETELE, J.M. - *Osservare le situazioni educative*, SEI, 1993
- RAVAGLIOLI, F. - *Educazione occidentale*, Armando, 1988
- RIBOLZI, L. - *Processi formativi e strutture sociali*, La Scuola, 1991
- ROGERS, C. - *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze
- ROSSI, T.- ROSSI, M.M. - *Linee di un codice deontologico degli insegnanti di religione*, Leumann 1999
- SCURATI, C. - *Alcune coordinate pedagogiche del sistema scuola*, IRRSAE Lombardia, 1995
- SCURATI, C. - *Pedagogia della scuola*, La Scuola, 1997
- TENUTA, U. - *Il piano dell'offerta formativa. Moduli e unità didattiche. La programmazione nella scuola dell'autonomia*, Anicia, 2001
- TESSARO, F. - *La valutazione dei processi formativi*, Armando, 1993
- TUFFANELLI L. (a cura di) - *Intelligenze, emozioni, apprendimenti*, Erickson, 1999
- VIANELLO, R. - *Psicologia dello sviluppo*, Bergamo: Edizioni Junior, 1999

C - Area della legislazione scolastica

- AA.VV. - *Il nuovo ordinamento giuridico della scuola. Manuale teorico-pratico di diritto scolastico*, Maggioli, 2001

AMADORI, L.P. - *Ordinamento delle istituzioni scolastiche nell'ambito della vigente legislazione dello Stato italiano e in rapporto alla Comunità europea*, CPE, Oggiscuola, 2003

BARBERIO CORSETTI, L. ed altri - *Commentario al Codice della scuola* - Editrice La Scuola, 2003

BARBERIO CORSETTI, L. ed altri - *Il Codice della scuola* - Editrice La Scuola, 2003

CICATELLI, S. - *Prontuario giuridico IRC* - Queriniana, 2001

DELORS, J.(a cura di.) - *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Armando editore, 1997

IORE, M. - *Manuale di diritto pubblico e legislazione scolastica*, Giuffrè, 1996

GIANNARELLI, R. - *Compendio di legislazione (Istruzione primaria e secondaria)*, Le Monnier, 2001

GIURLEO, V.T. - *Nuovo sistema formativo e Legislazione Scolastica, Testo di studio e di consultazione per gli operatori scolastici* - ESSE Libri, 2001

SANGIULIANO, R., (a cura di) - *Diritto e legislazione scolastica*, Simone, 2003

D - Testi di sintesi per la preparazione al concorso

AA.VV. - *Commentario al codice della scuola*, La Scuola, 2003

AURIEMMA, S - *Repertorio 2003*, Tecnodid, 2003

BARALDI - BELLANOVA. - *Metodologie, organizzative e didattiche della scuola dell'autonomia per la preparazione dei candidati al concorso di religione*, C.P.E., 2003

CALIDONI, P., (a cura di) - *Ricerca pedagogica. Panorami e materiali*, La Scuola, 2001

CAMPOLEONI, A. (a cura) - *Insegnanti di Religione - materiali per la preparazione del concorso a cattedra*, SEI, 2003

CERINI, G. - SPINOSI, M. - *Voci della scuola duemilatre*, Tecnodid, 2003

D'ADDAZIO, M. - MOLINARI, L. - *Guida al concorso riservato per insegnanti di religione cattolica. Legge 18 Luglio 2003, n: 186. Orientamenti didattici e pedagogici. Ordinamento scolastico*, Anicia, 2003

JADANZA M. - DI MELLA G.C. - *La religione nella scuola. Testi-documenti-programmi*, 1988

E - Monografie e testi classici

AUSUBEL, D.P. - *Educazione e processi cognitivi*, F Angeli, 1978

BANDURA, A. - *Il senso di autoefficacia*, Erickson, 1996

BATESON, G. - *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, 1976

BERNE, E. - *Analisi Transazionale e psicoterapia*, Astrolabio, 1971

BERTOLINI, P. - *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, 1999

BION, W. - *Esperienze nei gruppi*, Armando, 1972

BLOOM, B.S - *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, 1979

BOSCOLO, P - *Psicologia dell'educazione. Insegnamento e apprendimento*, Martello-Giunti, 1974

BRUNER, J - *La mente a più dimensioni*, Laterza, 1988

BRUNER, J. - *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, 1970

DEMETRIO, D. - *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Angeli, 1995

DEWEY, J. - *Come pensiamo*, La Nuova Italia, 1994

DEWEY, J. - *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, 1967

DEWEY, J. - *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, 1954

FODOR, J.A. - *La mente modulare* - Il Mulino, 1983

GAGNÈ, E.D. - *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, 1989

GAGNE', R. - *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, 1973

GARDNER, H. - *Formae mentis*, Feltrinelli, 1987

GARDNER, H. - *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, 1999

GATTULLO, M. - *Docimologia e valutazione*, Armando, 1985

GOLEMAN, D. - *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1996

JOHNSON, D.W. ET ALII - *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, 1996

LUFT, J. - *Introduzione alla dinamica di gruppo*, La Nuova Italia, 1977

LUFT, J. - *Psicologia e comunicazione. Un modello dell'interazione umana*, ISEDI, 1975

MATURANA, H.R. - VARELA, F.J. - *L'albero della conoscenza*, Garzanti, 1986

MIALARET, G. - *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, 1989.

MORENO, J.L. - *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma* - Etas, 1980

MORIN, E. - *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling e Kupfer, 1993

MORIN, E. - *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, 2000

PIAGET, J. - *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, La Nuova Italia, 1973

PONTECORVO, C. e M. - *Psicologia della educazione. Conoscere a scuola*, Il Mulino, 1986

ROGERS, C.R. - *Libertà nell'apprendimento* - Giunti Barbera, 1981

SCHON, D. - *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, 1993

SKINNER, B.F. - *Il comportamento verbale*, Armando, 1976

STENBERG, R.J. - *Stili di pensiero*, Erickson, 1998

VISALBERGHI, A. - *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, 1980

VYGOTSKIJ, L.S. - *Pensiero e Linguaggio*, Barbera, 1972

WATZAWICK, P. - *Pragmatica della comunicazione umana* - Astrolabio 84