

Sul decreto legislativo del primo ciclo
L'AVVIO DELLA RIFORMA
di SILVIO CRISCUOLI
Direttore Generale per gli Ordinamenti scolastici, Ministero dell'Istruzione

Questo articolo è apparso sul n.9 della rivista "SCUOLA E DIDATTICA" del 15 gennaio 2004; viene riprodotto sul nostro sito per gentile concessione dell'Ed. La scuola e del Prof. G. Bertagna (l'errata corrige della tabella contenuta nell'articolo è stata pubblicata nel n. 12 del 1° marzo 2004)

Le notizie sulla riforma sono state frammentarie e talvolta ideologicamente ingannevoli. Per chiarire i problemi in discussione ed orientare la progettualità delle scuole, abbiamo chiesto al Direttore generale per gli Ordinamenti Scolastici del MIUR un intervento sulla attuazione della riforma. Ringraziamo il Direttore, anche a nome dei lettori, per la pronta e approfondita risposta che certo smentisce molti luoghi comuni sindacali e politici che accompagnano l'attuale dibattito.

L'art. 33 della Costituzione obbligava ad emanare una legge di «norme generali sull'istruzione». Per tante ragioni, ciò non fu possibile nel 1948 e nemmeno negli anni successivi. Ciò, invece, è accaduto con la legge 28 marzo 2003, n. 53 che fa seguito alla riforma del Titolo V della Costituzione (legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3), la quale, come è noto, introduce il principio di sussidiarietà, costituzionalizza l'autonomia delle istituzioni scolastiche e ridisegna ruoli e funzioni dello Stato, delle Regioni e degli altri enti territoriali nel governo, nella gestione e nell'organizzazione del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione.

PROGRAMMI , PROFILO E INDICAZIONI

Perché Profilo e Indicazioni?

Questo contesto giustifica la scelta di non più riproporre la logica e anche la struttura redazionale sia dei *Programmi di insegnamento* finora vigenti (*Programmi della scuola media* del 1979, *Programmi della scuola elementare* del 1985, ambedue con una *Premessa* che spiega ai docenti e alle istituzioni scolastiche la chiave di lettura per applicare le indicazioni programmatiche disciplinari che compongono i piani di studio), sia degli *Orientamenti per l'attività educativa nella scuola materna* del 1991. Il combinato disposto delle nuove norme e, soprattutto, la piena assunzione della prospettiva dell'autonomia delle istituzioni scolastiche ha consigliato, infatti, di prescrivere, per ogni grado di scuola, i seguenti *Documenti nazionali*: il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (lettura simmetrica e combinata dell'art. 2, co. 1, lettere a, d, f, g, h e art. 4, co. 1, lettera a della legge n. 53/2003)*; le *Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nella scuola dell'infanzia (art. 8, Dpr. 275/99)*; le *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati (PSP) nella Scuola Primaria, nella Scuola Secondaria di 1° grado e nei Licei (art. 8, Dpr. 275/99)*. Non a caso le *Indicazioni nazionali*, dopo aver presentato, sulla base dell'art. 2 della legge delega, i tratti essenziali che caratterizzano la natura e l'identità del grado scolastico di riferimento, sulla base dell'art. 8 comma 1 e dell'art. 13, comma 1 del Dpr. 275/99, esplicitano: a) gli «obiettivi generali del processo formativo»; b) gli «obiettivi specifici di apprendimento» da utilizzare per promuovere le («relativi alle») competenze personali degli allievi; c) il significato della richiesta, avanzata nei confronti dei docenti, di progettare la trasformazione degli «obiettivi specifici di apprendimento» in *competenze* degli allievi tramite la costruzione delle *Unità di Apprendimento*, composte

da «*obiettivi formativi con relativi standard di prestazione, metodi e attività, verifiche*» che vanno poi a costituire i *Piani di Studio Personalizzati*; d) i criteri per la compilazione del *Portfolio delle competenze personali*; e) i vincoli culturali (discipline, educazione alla *Convivenza civile*) e organizzativi che ogni istituzione scolastica è tenuta a rispettare nella elaborazione del proprio *Pof* e dei *Piani di Studio Personalizzati*.

Standard di prestazione del servizio...

Le *Indicazioni nazionali* prescrivono, quindi, come scrivono, «i livelli essenziali di prestazione (intesi qui nel senso di *standard di prestazione del servizio*) che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute *in generale* ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai bambini la possibilità di maturare in termini adatti alla loro età tutte le dimensioni tracciate nel *Profilo educativo, culturale e professionale*». In pratica, prescrivono ciò «a cui tutte le scuole del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità». Gli «obiettivi generali del processo formativo» orientano la natura e il significato degli interventi educativi e didattici che i docenti e la scuola sono chiamati a predisporre al servizio del massimo ed integrale sviluppo possibile delle capacità di ciascun allievo. Gli «obiettivi specifici di apprendimento» precisano le conoscenze (il *sapere*) e le abilità (il *saper fare*) che tutte le scuole della Repubblica, nei diversi periodi didattici della Scuola Secondaria di I grado, sono invitate dallo Stato ad organizzare in attività educative e didattiche unitarie volte alla concreta e circostanziata promozione delle *competenze* finali degli allievi a partire dalle loro *capacità*. Essi sono presentati ordinati per discipline e per «educazione alla *Convivenza civile*».

...E non standard minimi di apprendimento dei singoli allievi

Le *Indicazioni nazionali*, dunque, non hanno come *soggetto logico* delle proprie prescrizioni l'allievo, ma l'istituzione scolastica, in tutte le figure educative e organizzative che la costituiscono. Esse, infatti, precisano non ciò che un singolo allievo, più o meno ideale, deve sapere o fare ad un determinato livello di prestazione apprenditiva, in quanto singolo, alla conclusione di un periodo didattico, ma ciò che le istituzioni scolastiche pubbliche, statali e non statali, e i docenti, sono obbligati deontologicamente e tecnicamente, in ogni regione del Paese, ad usare per progettare i propri autonomi percorsi formativi al servizio del massimo sviluppo possibile degli allievi, e di cui poi sono obbligati a rendere conto (*accountability*) alle famiglie, agli allievi e alla società nel suo complesso, grazie ai processi della valutazione interna (autovalutazione di sistema, valutazione degli apprendimenti) ed esterna (valutazione di sistema e degli apprendimenti, affidata all'Invalsi).

Le *Indicazioni nazionali*, quindi, coerentemente all'art. 8, comma 1, punto *b* e *f* del Dpr. 275/99, sono *standard obbligatori di prestazione del servizio professionale* che le scuole e i docenti sono tenuti ad erogare per promuovere al meglio le competenze degli allievi e che l'Amministrazione statale è obbligata a controllare siano garantiti; non sono *standard minimi (o massimi) di apprendimento* che devono essere raggiunti e, se possibile, superati dai singoli allievi di tutte le scuole d'Italia. Non a caso, quando scandiscono, per ogni annualità o per ogni biennio, gli elenchi delle conoscenze e delle abilità a cui riferirsi per organizzare l'insegnamento personalizzato agli allievi, fanno precedere tali elenchi dalla seguente premessa: alla fine dell'anno o del biennio, «la scuola ha organizzato, per lo studente, attività educative e didattiche *unitarie* che

hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari». La «scuola ha organizzato», non «*lo studente deve aver raggiunto*», «*deve essere in grado di...*».

D'altra parte, se le *Indicazioni nazionali* avessero avuto la pretesa di indicare *standard e livelli di apprendimento* per gli allievi, avrebbero dovuto scrivere gli «obiettivi specifici di apprendimento» in maniera anche tecnicamente diversa. Avrebbero, cioè, precisato per ciascun obiettivo, anche gli standard e i livelli minimi di padronanza attesi per tutti gli allievi. In questo senso, le *Indicazioni nazionali* dovevano pure dichiarare che chi non avesse raggiunto gli *standard e i livelli di apprendimento* stabiliti avrebbe dovuto essere negativamente sanzionato sul piano valutativo. Avrebbero, insomma, dovuto essere caratterizzate da una impostazione prestazionistica di tipo selettivo che, invece, in nome dell'autonomia professionale dei docenti e della scuola, respingono.

Perché non prestazionistiche

Può darsi che questo rifiuto discenda dal dovere di rispettare in maniera letterale la norma. Infatti, molti che adesso lamentano l'assenza, nelle *Indicazioni nazionali*, di precisi standard di prestazione per l'apprendimento di ciascun allievo dimenticano che una scelta di questo genere avrebbe confluito con l'art. 8, comma 1, punto *b* del Dpr. 275/99. Solo in una versione provvisoria, poi cassata in quella definitiva apparsa sulla Gazzetta Ufficiale, l'art. 8 parlava, infatti, di obiettivi specifici di apprendimento intesi come *standard di prestazione degli apprendimenti degli allievi*. Il testo finale è, invece, quello noto. Molto più probabilmente, però, il rifiuto di questo prestazionismo pedagogico selettivo, per di più centralizzato, discende da un rispetto complessivo e sostanziale della riforma con cui è nato e gestito dallo Stato, dagli Enti territoriali, dalle istituzioni scolastiche e dalle famiglie secondo i principi di *sussidiarietà verticale e orizzontale* (art. 118 della Costituzione), di *equità* (art. 118, co. 1; art. 117, co. 2, punto *m*), di *solidarietà* (art. 119) e di *responsabilità* (artt. 2 e 118).

Definendo, infatti, obblighi deontologici e tecnici per le scuole e i docenti, e mediamente, quindi, anche per gli allievi e le famiglie, le *Indicazioni nazionali* sono coerenti con il principio costituzionale di sussidiarietà. Non presuppongono, infatti, che l'ente più lontano dall'allunno (lo Stato) possa fare ciò che solo l'allunno, innanzitutto, e poi le «formazioni sociali» che gli sono più vicine (la famiglia, la scuola) possono e debbono fare, in autonomia e responsabilità, per la sua concreta miglior educazione. Nel caso specifico, se il centro avesse definito gli standard e i livelli di apprendimento degli allievi non avrebbe potuto farlo che in maniera astratta, appunto da media statistica (di *norma*), senza tener conto delle capacità potenziali e delle competenze reali di ogni singolo allievo, della storia personale di ciascuno e del contesto sociale e ambientale in cui egli è cresciuto e ora si sta sviluppando. A questo punto, ogni richiamo alla 'personalizzazione' e a valutazioni di criterio sarebbe stato retorico.

Le conseguenze di questa scelta per l'autonomia didattica

Per questo le *Indicazioni nazionali*, dopo aver precisato il compito e la natura degli obiettivi specifici di apprendimento, scrivono che «il 'cuore' del processo educativo si ritrova nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di individuare gli *obiettivi formativi* adatti e significativi per i *singoli* allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo, compresi quelli in situazione di handicap, e di progettare le *Unità di Apprendimento* (UA) necessarie a raggiungerli e a trasformarli, così, in reali competenze di ciascuno».

In altri termini, le *Indicazioni nazionali* dettano gli «obiettivi specifici di apprendimento» riferiti alle competenze da promuovere negli allievi italiani. È compito, tuttavia, dei docenti che hanno in carico i singoli allievi, e quindi che sono i soggetti sussidiariamente loro più prossimi, operare per formulare le UA che contengono anche gli standard di prestazione attesi dai singoli allievi. L'ordine di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli «obiettivi specifici di apprendimento» non va, quindi, confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi. Il primo vale come spunto e promemoria per i docenti. In questa prospettiva, gli obiettivi specifici di apprendimento sono la «materia prima culturale» che i docenti sono chiamati a mettere «in forma», cioè ad adoperare per architettare le loro autonome iniziative educative e didattiche al servizio della persona degli studenti. Il secondo vale, invece, per gli allievi, è tutto affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti, ed entra in gioco quando si passa dagli «obiettivi specifici di apprendimento» agli obiettivi formativi delle diverse Unità di Apprendimento. In questa prospettiva, gli obiettivi formativi sono la «forma», fatta di diverse combinazioni qualitative e quantitative, assegnata di volta in volta dai docenti alla «materia prima culturale» contenuta nelle *Indicazioni nazionali*. Per questo non bisogna attribuire al primo ordine la funzione del secondo. Soprattutto, non bisogna cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche quasi in una corrispondenza biunivoca con ciascun obiettivo specifico di apprendimento. L'insegnamento, in questo caso, infatti, diventerebbe una forzatura. Al posto di essere frutto del giudizio e della responsabilità professionale necessari per progettare gli obiettivi formativi a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento, ridurrebbe i primi ad un pleonaso o ad una esecutiva applicazione dei secondi. Inoltre, trasformerebbe l'attività didattica in una ossessiva e meccanica successione di esercizi/verifiche degli obiettivi specifici di apprendimento indicati, che toglierebbe ogni respiro educativo e culturale all'esperienza scolastica. Non bisogna, inoltre, dimenticare che, se anche gli obiettivi specifici di apprendimento sono indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla *Convivenza civile* in maniera minuta e segmentata, obbediscono, in realtà, anch'essi, e ciascuno, al principio dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della *Convivenza civile* è sempre anche disciplinare e viceversa; dentro la disciplinarità anche più spinta va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte. Gli obiettivi specifici di apprendimento non hanno, infine, alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la *libertà* di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni allievo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche che ritengono, a questo scopo, scientificamente più affidabili e professionalmente più efficaci. Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la *responsabilità* di «rendere conto» delle scelte fatte e di porre le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di dividerle.

Le conseguenze di questa scelta per la valutazione interna ed esterna

Le *Indicazioni nazionali* ribadiscono più volte che una delle loro funzioni fondamentali è di costituirsi antidoto ai rischi della frammentazione e della polarizzazione del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, rischi provocati dalla sostituzione dello «Stato dei Programmi di insegnamento» con quello, appunto, delle *Indicazioni nazionali*. Lo sforzo del Ministero, di cui le *Indicazioni* sono espressione, e, quindi, dello Stato, deve, al contrario, essere quello di creare le condizioni organizzative e professionali affinché (art. 2, co. 1 punto c) e i) e art. 3 della legge delega n. 53) siano «assicurate», *non in media*, ma *ad ogni singolo cittadino italiano minore d'età*, dovunque viva, qualunque sia la sua provenienza sociale, non solo le medesime opportunità educative e didattiche, ma anche quelle specifiche opportunità educative e didattiche compensative che permettano di dare più e meglio a chi ha meno e magari riceve, per tante ragioni, in modo perfino professionalmente peggiore. Ma come concretizzare questo proposito se, giustamente, in nome dell'autonomia e della valorizzazione del principio di sussidiarietà, è ogni scuola e ogni docente a definire gli standard minimi di prestazione individuali degli apprendimenti degli allievi? Basta, a questo punto, il comune, obbligatorio richiamo agli «obiettivi specifici di apprendimento» delle *Indicazioni nazionali* per prevedere un equo modo di intenderli e di tradurli in standard? Che cosa può impedire, invece, che le scuole facciano, ciascuna, ciò che vogliono, si appiattiscano verso livelli bassi, comunque tra loro molto differenziati, e privino i ragazzi di quanto li potrebbe, invece, arricchire?

La risposta data dalla legge delega e dalle *Indicazioni nazionali* non è più improntata alle vecchie tecniche del sistema formale gerarchico-statalista. In altri termini, non ritiene più risolto il problema solo perché detta, al centro, gli standard minimi di prestazione che poi tutti sarebbero chiamati a rispettare, pena improbabili 'provvedimenti disciplinari': il risultato sarebbe comunque la trasgressione, per la semplice ragione che la realtà, tanto più se personale, eccede sempre qualsiasi disposizione astratta e generale che la voglia determinare.

La legge delega e le *Indicazioni nazionali* offrono, invece, una risposta duplice, coerente con il nuovo quadro normativo e costituzionale. Da un lato, infatti, rimandano alle azioni conseguenti all'adozione dei principi costituzionali della sussidiarietà, dell'equità, della solidarietà e della responsabilità da parte dello Stato e delle altre componenti della Repubblica; dall'altro lato, combinano tecnico-professionalmente questi principi nell'intreccio tra le strategie dell'autovalutazione interna di istituto e della valutazione esterna di sistema affidata all'Invalsi.

In un sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione fondato sull'autonomia degli enti territoriali e delle istituzioni scolastiche, è senza dubbio prerogativa esclusiva dei docenti definire, nell'ambito delle Unità di Apprendimento che vanno a costituire i Piani di Studio Personalizzati, gli standard minimi di apprendimento accettabili per ogni loro studente e, in base ad essi, procedere alla valutazione periodica, annuale e biennale (art. 3, comma 1, punto a della legge delega). Non per nulla, del resto, la compilazione del *Portfolio delle competenze personali* è affidata alla responsabilità del docente *tutor* e degli altri docenti dell'équipe pedagogica di ogni gruppo classe, sebbene si debbano sentire le famiglie e gli allievi.

È, tuttavia, compito dell'Invalsi (art. 3 co. 1, punto b della legge delega), «effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti» in tutte le scuole del Paese, all'inizio di ogni biennio didattico. Ora, l'Invalsi non può procedere a questo adempimento senza identificare a livello centrale standard minimi di apprendimento relativi agli obiettivi specifici di apprendimento prescritti nelle *Indicazioni nazionali*. Sarebbe, però, abbastanza bizzarro che l'Invalsi procedesse a questo suo adempimento in maniera astratta e aprioristica, ovvero prescindendo dagli obiettivi formativi e dai relativi standard minimi di apprendimento di fatto stabiliti dalle scuole e dai docenti nel Paese. Si dovrà, dunque, prevedere una sistematica interlocuzione tra scuole e tecnici Invalsi affinché gli standard minimi di apprendimento richiesti a

livello nazionale siano costruiti conoscendo quelli formulati a livello locale e individuando in essi le opportune graduatorie. Se, infatti, fossero così alti da risultare velleitari, oppure fossero così appiattiti verso il basso da scambiare l'accettabile per il peggio rischierebbero di essere inutilizzabili per qualsiasi comparazione e, soprattutto, di venir meno alla loro dovuta funzione di controllo e di stimolo del sistema ai fini dell'attuazione del principio costituzionale di equità.

Lo scopo della valutazione esterna dell'Invalsi, d'altra parte, non è quello di esprimere giudizi valutativi sui singoli, siano essi allievi od operatori delle istituzioni scolastiche (il primo, come abbiamo visto, è compito dei docenti, il secondo è demandato alle norme contrattuali e di legge relativa alla carriera e alla valutazione dei docenti). Esso si ravvisa, invece, nel proposito di raccogliere elementi oggettivi 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, riferite a standard minimi nazionali, nonché dell'evoluzione dell'uno (stato del sistema) e degli altri (risultati di apprendimento) nel tempo (stratificazione diacronica dei dati), in rapporto ai differenti contesti.

Ciò per offrire elementi per programmare in maniera sempre più consapevole, da un lato, le politiche educative e, dall'altro, le valutazioni interne, di scuola, riguardante i singoli allievi o la funzionalità della istituzione scolastica in generale. Conoscere la distanza esistente tra gli standard minimi relativi agli obiettivi specifici di apprendimento, definiti a livello nazionale e gli standard minimi relativi agli obiettivi formativi di fatto formulati in ogni scuola dai docenti per i diversi gruppi classe consente, d'altronde, di tarare meglio sia i primi sia i secondi, nel senso che, se la distanza media è troppo alta, è inutile mantenere al centro standard di apprendimento supererogatori che non trovano corrispettivo nella realtà delle diverse scuole del Paese e se, invece, è troppo bassa, fino al punto di non esistere, è il caso di domandarsi se non convenga indicare ai docenti e agli studenti standard minimi di apprendimento più consistenti.

APPRENDIMENTI FORMALI, NON FORMALI E INFORMALI TRA INDIVIDUALIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE

Nella società attuale, le opportunità di acquisire comportamenti, conoscenze, abilità, atteggiamenti, competenze si sono enormemente diversificate e incrementate nel tempo, nello spazio, nei modi, nei luoghi e nelle diverse aggregazioni sociali (famiglia, gruppi dei pari, vicinato ecc.). Ogni persona è sottoposta a stimoli così eterogenei da risultare alla fine incontrollabili e mai compiutamente ricostruibili nei loro percorsi determinati. In questo contesto, non si può più affidare al sistema di istruzione e di formazione il compito esclusivo di trasmettere soltanto i cosiddetti saperi essenziali, o generativi, o comuni, lasciando poi ad ogni persona il compito di integrarli e completarli a modo proprio fuori dalla scuola. Né gli si può chiedere di concentrarsi soltanto sull'«insegnare ad apprendere», lasciando poi libere le persone di apprendere ciò che desiderano o ciò che è loro necessario per la vita e il lavoro in famiglia, nella dinamica sociale, con i mass media ecc.

Non si può più affidare alla scuola la prima consegna perché crescere in una struttura conoscitiva qual è quella a rete dell'attuale società complessa impedisce, infatti, di pensare ad un centro che non sia periferia, ad un'essenziale che non sia anche accessorio, ad un nucleo generativo che non sia anche generato, a qualcosa di comune che non sia allo stesso tempo anche strettamente individuale o al massimo di gruppo. Dipende dai punti di vista, dalle posizioni, dai contesti, in una parola dai percorsi esperienziali e sociali di ciascuno, che attraversano, in maniera spesso imprevedibile, scuola, famiglia, extrascuola. L'unicità di questi ultimi non consente, quindi, la determinazione a priori, uguale per tutti, di nuclei essenziali di conoscenze e di abilità

che la scuola debba trasmettere bell'e fatti ai singoli in tutte le scuole del Paese. Obbliga, invece, le scuole a costruire questi nuclei essenziali intersoggettivamente, in diretta, a posteriori, in un processo indeterminato e indeterminabile di comunicazioni interpersonali e di aggiustamenti reciproci che chiama fortemente in causa la loro autonomia, la diversità delle istituzioni educative non formali e informali, le specificità delle storie familiari e sociali di ciascuno e, soprattutto, la responsabilità e la libertà dei docenti. Non si può, inoltre, affidare al sistema di istruzione nemmeno la seconda consegna, perché il dispositivo si rivela vuoto e ingannevole. Nessuno, infatti, da nessuna parte, tanto meno a scuola, può «imparare ad apprendere» se non «imparando ad apprendere specificamente qualcosa». E questo qualcosa ripropone i problemi della prima strategia e l'alimento con conoscenze e con abilità che la maggior parte delle volte travalicano l'ambito scolastico formale e proliferano, invece, nell'extrascuola e nell'esperienza personale, familiare e sociale. Per combinare, ottimizzandole, senza amputarle e tradirle, le esigenze del primo idealtipo con quelle del secondo, in una realtà sociale e conoscitiva che si presenta come quella appena descritta, il dlgs e i documenti presentati hanno ritenuto opportuno procedere nelle seguenti direzioni.

Il ruolo centrale del Profilo

Il *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente per il primo e per il secondo ciclo traccia le competenze personali che lo Stato si attende maturate da ogni cittadino italiano dopo otto e dopo dodici anni di istruzione e di formazione formale. L'idea, tuttavia, è che alla maturazione di tali competenze personali offra il suo contributo determinante ed insostituibile il sistema educativo formale di istruzione e di formazione, ma non di meno anche tutti gli apprendimenti che ogni persona acquisisce in maniera non formale e informale nei suoi percorsi familiari ed extrascolastici. Da questo punto di vista, l'obbligatorio per tutti i cittadini italiani riguarda i risultati da acquisire, appunto le competenze personali identificate dal *Profilo* di fine ciclo; possono, invece, essere, come in realtà sono, in parte diversi i percorsi, i mezzi e i luoghi con cui ogni biografia personale matura tali competenze. Il sistema educativo di istruzione e di formazione, quindi, ai fini della realizzazione del *Profilo*, è chiamato a valutare e a valorizzare, coordinandosi con esso, anche il contributo assicurato dalla famiglia, dal territorio, dai gruppi, dai mass media, dalle vicende e dalle preferenze personali. E a documentarlo nel *Portfolio delle competenze personali*.

Il ruolo delle conoscenze/abilità tra individualizzazione e personalizzazione

Le competenze personali non esistono, tuttavia, vuote. Implicano sempre la padronanza di conoscenze e di abilità disciplinari e interdisciplinari. Le competenze personali attese dal *Profilo*, perciò, trovano una loro 'esplosione' nelle conoscenze e nelle abilità contemplate nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*, raccolte in elenchi ordinati per discipline e per educazione alla Convivenza civile (le cosiddette sei 'educazioni': alla cittadinanza e allo sviluppo; alimentare, ambientale, alla salute, stradale e dell'affettività), e ogni volta distribuite per periodi didattici (1+2+2 per la scuola primaria; 2+1 per la scuola secondaria di I grado).

Le *Indicazioni nazionali* non seguono la scelta di limitarsi ad indicare 'saperi essenziali', e nemmeno quella 'dell'imparare ad apprendere'. Si compromettono piuttosto con il contrario: indicano con precisione tutti gli 'ingredienti' di sapere e di saper fare che dovrebbero sostanziare le competenze personali dei cittadini italiani a 14 e a 18-19 anni. Indicano con precisione, quindi, i confini e i percorsi della cosiddetta «cultura generale» per tutti, che lo Stato richiede ad ogni cittadino.

Non per questo, però, lasciano pensare che questi 'ingredienti' culturali siano disponibili soltanto nei magazzini scolastici e che non si possano mutuare, in parte o del tutto, a seconda delle biografie e dei contesti socio-territoriali, anche da quelli familiari, sociali oppure mass mediali. L'importante, per lo Stato, è che le scuole e i docenti li abbiano, tuttavia, presenti, ne padroneggino l'ordine e ne controllino sempre la data di scadenza scientifica, per evitarne il possibile deterioramento epistemologico. In questo modo, le une e gli altri saranno anche in grado di riconoscere ampiezza e intensità di presenza di questi 'ingredienti' tra gli apprendimenti non formali e informali, al fine di poterli, poi, formalizzare, sistemandoli criticamente, come è compito peculiare della scuola.

Inoltre, le *Indicazioni nazionali* non per questo lasciano pensare che i docenti svolgano la professione dei dispensieri, magari adottando, in questa funzione, le tecniche meccaniche di distribuzione degli 'ingredienti' per anno, mese, giorno, ora, secondo l'ordine delle discipline di studio stipate nei magazzini (secondo l'ordine, insomma, con cui sono presentate nelle *Indicazioni nazionali*). Ogni «autonomia funzionale», al contrario, è invitata a mescolare gli 'ingredienti', anche, se necessario, ad anticiparne o posticiparne l'uso, in parte o del tutto, a seconda delle esigenze educative, culturali e didattiche degli allievi e dei propri progetti formativi, «rendendo ovviamente conto», però, delle proprie scelte. L'importante, infatti, è che tutte le conoscenze e le abilità delle *Indicazioni nazionali* siano state utilizzate, ai livelli standard adatti a ciascun allievo, entro la conclusione del ciclo degli studi allo scopo di fargli maturare le competenze personali previste nel *Profilo*.

In questo senso, la scuola e i docenti trovano la loro ragion d'essere professionale: a) nell'analizzare le esigenze formative degli allievi, nel loro contesto di vita; b) nell'individuare loro *problemi da risolvere*, loro *compiti da eseguire* e loro *progetti da concretizzare*; c) nel contribuire a risolvere i primi, ad eseguire i secondi e a portare a termine i terzi, non solo e non tanto programmando «ricette» che contemplino sempre, necessariamente, l'impiego di più 'ingredienti' da ritirare negli scaffali della dispensa (da qui il normale sbocco di qualsiasi attività educativa e didattica nell'interdisciplinarietà e nell'ologramma), ma anche e soprattutto dimostrando di essere competenti nel «cucinare» in situazione, ogni mattina, con gli imprevisti che capitano, i piatti d'apprendimento che sono davvero appetibili per gli allievi.

Da questo punto di vista, l'antagonismo che si è voluto rintracciare tra *individualizzazione* e *personalizzazione* sembra una forzatura artificiosa, oppure il frutto di una incomprensione. Se è vero, infatti, che 'individualizzazione' significa dare a tutti lo stesso bagaglio di competenze nei percorsi formali di istruzione, sebbene in tempi, modi e condizioni diverse, adatte a ciascuno, in altri termini realizzare il *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine del primo ciclo, 'personalizzazione' significa prendere atto che alla promozione delle competenze finali del *Profilo* stesso contribuisce non soltanto l'istituzione scolastica formale, ma anche tutto l'insieme delle istituzioni educative presenti in un territorio, a partire da quella fondamentale della famiglia, per cui lo stesso utilizzo dei tempi e degli spazi della scuola può essere diverso.

Il ruolo della flessibilità

Proprio perché alla maturazione delle competenze del *Profilo* mediante gli 'ingredienti' elencati nelle *Indicazioni nazionali* non contribuiscono soltanto gli apprendimenti formali promossi nel sistema educativo di istruzione, ma giocano un ruolo significativo anche gli apprendimenti non formali e informali che l'insegnamento formale può recuperare, valorizzare e certificare, la riforma affida alle istituzioni di istruzione ampi margini di flessibilità sia oraria sia didattico-organizzativa che essa è chiamata a condividere cooperativamente con lo studente e con la famiglia, nell'ambito di

un'offerta formativa territoriale. Per il primo aspetto, consente una distribuzione dell'orario delle attività educative e didattiche formali tra un minimo di 875 e un massimo di 1700 ore nella scuola dell'infanzia, e da un minimo di 891 fino ad un massimo di 990 ore nella scuola primaria e di 1089 ore nella secondaria di I grado (più eventualmente il servizio educativo di mensa). Per il secondo aspetto, mentre consente alle scuole primarie completa autonomia nella determinazione delle quote orarie da dedicare alle singole attività educative e didattiche (a maggior ragione ovviamente questo capita nella scuola dell'infanzia), consente, nella scuola secondaria di I grado, un adattamento dell'orario nazionale riportato nelle *Indicazioni nazionali* fino al 15%, del totale, oltre che la possibilità di lavorare, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado, per gruppi non soltanto di classe ma anche di livello, di compito ed elettivi.

Tutto questo serve ai fini della personalizzazione dei percorsi di istruzione e di formazione. A uguaglianza dei risultati finali attesi nel *Profilo (individualizzazione)*, si autorizzano, infatti, per elezione concordata e condivisa tra scuola e studente/famiglia, diverse modalità temporali personali di raggiungerli (*personalizzazione*).

La funzione tutoriale tra genere prossimo e differenza specifica

La ricerca di un costante e armonico equilibrio tra risultati uguali di apprendimento per tutti e percorsi personali che possono essere differenziati, tra rigidità e flessibilità organizzativa, tra contributi maturativi degli apprendimenti formali, non formali e informali, tra vincoli obbligatori e opzionali facoltativi è certamente compito di tutta l'organizzazione scolastica. In particolare, è compito di ogni équipe di docenti incaricati di seguire la formazione degli allievi che compongono ogni gruppo classe. Sp

ne degli apprendimenti formali che abbia pensato e realizzato il costante ed armonico equilibrio di cui si diceva.

Allo stesso tempo, proprio per la sua funzione di *holding*, *coaching* e *counselling* nei confronti degli allievi e delle loro famiglie, il tutor è anche il docente dell'équipe di insegnamento più adatto a coordinare i compiti organizzativi, educativi e didattici che l'équipe è chiamata a progettare e a realizzare, proprio per combinare le esigenze di tutti e quelle di ciascuno. Per il suo ruolo specifico, inoltre, il *tutor* è l'unico docente che è assegnato per l'intera durata del corso di studi al medesimo gruppo classe. Tutti gli altri colleghi sono, invece, assegnati alla scuola (lavorano per staff) ed è l'autonoma progettualità di istituto che decide la loro utilizzazione (per uno stesso gruppo classe, oppure per diversi gruppi classe, oppure per gruppi di livello, compito ed elettivi; per insegnamenti oppure per progetti, oppure per attività ecc.).

Il diritto dovere di ciascuno alla comunità di apprendimento

Il sistema educativo di istruzione e di formazione è una grande esperienza sociale di «comunità di apprendimento». Ciò che definisce una comunità di apprendimento non è l'associazione formale (la classe o la scuola come agglomerato amministrativo) o la prossimità fisica (l'essere gomito a gomito in trenta metri quadrati o in duemila) quanto l'impegno di ciascuno dei suoi membri, ipo, normo o iperdotati, ad investire le proprie risorse intellettuali, relazionali, emotive, morali, motorie nel miglioramento della conoscenza di tutti, e viceversa. Imparare ad imparare insieme, tutti e ciascuno, in un gruppo grande come la classe, ma anche in gruppi diversi da essa, di livello, di compito o elettivi, e imparare ad imparare in una organizzazione più grande e complessa del gruppo classe, qual è un istituto che accoglie centinaia di allievi e decine di docenti e non docenti, sono valori educativi talmente preziosi non solo in sé,

ma anche in prospettiva sociale-comunitaria che il dlgs li ha trasformati in uno standard di prestazione professionale da assicurare a ogni cittadino italiano e da promuovere in tutte le istituzioni scolastiche della Repubblica.

Proprio per contrastare l'indulgenza a logiche privatistiche e di domanda formativa a servizio individuale, dunque, la riforma obbliga tutti gli allievi, anche quelli che teoricamente avessero già alimentato le loro competenze personali attese nel *Profilo* con gli 'ingredienti' di saper e saper fare elencati nelle *Indicazioni nazionali* perché favoriti da condizioni personali, familiari e sociali fuori dal comune, a garantire comunque il loro contributo di esperienza e di competenza all'apprendimento comunitario che si costruisce nel gruppo classe e nell'istituzione scuola.

Salvo che per motivi che è compito di ogni istituzione di istruzione e di formazione valutare e giustificare, infatti, nessun allievo può restare assente dalle attività educative e didattiche formali di gruppo classe e di istituto per un numero di ore superiore ad $\frac{1}{4}$ dell'orario minimo a cui tutti sono tenuti o, comunque, all'orario massimo scelto. Inoltre, proprio per assicurare in tutto il Paese la trasformazione dei gruppi classe in vere e proprie «comunità di apprendimento» anche socialmente importanti, il dlgs impone, anzitutto, il vincolo della collegialità dei docenti e del coinvolgimento costante della famiglia nella predisposizione dei Piani di Studio Personalizzati e nella documentazione e nella valutazione dei processi educativi personalizzati messi in campo (*Portfolio delle competenze personali*).

Allo stesso modo, in secondo luogo, consapevole delle particolari difficoltà che nascono nel trasformare un gruppo classe in una «comunità di apprendimento» nei primi anni della scuola primaria, in presenza di allievi con età variabile tra i 5,5 e i 7 anni, impone alle istituzioni scolastiche, fino al primo biennio della scuola primaria, il duplice vincolo, da un lato, di non rompere l'unità di lavoro educativo e didattico del gruppo classe per almeno 18 ore su 27 settimanali e, dall'altro lato, di sostenere tale lavoro comune di gruppo classe con la presenza costante del docente *tutor*. In questa prospettiva, esso è chiamato non solo a fluidificare, consolidandole, le relazioni interpersonali tra tutti i membri del gruppo classe, ma soprattutto ad esperire, da svolgere insieme, attività educative e didattiche che favoriscano, sul piano dell'apprendimento, il coinvolgimento cooperativo e contemporaneo di tutti i ragazzi del gruppo classe, nessuno escluso (ragazzi in situazione di handicap o superdotati compresi). Naturale osservare, in verità, che questo dovere appartiene a tutti i docenti. Un conto, tuttavia, è esercitarlo obbligatoriamente con un gruppo classe numeroso, un altro anche potendo articolare il gruppo classe, se necessario, in gruppi di livello, di compito o elettivi che permettono una contemporanea differenziazione delle attività educative e didattiche.

SCUOLA DELL'INFANZIA, INDICAZIONI E CAMPI DI ESPERIENZA

Se si leggono gli Osa delle *Indicazioni nazionali per le attività educative della scuola dell'infanzia*, e i titoli sotto cui sono stati ordinati, secondo la vecchia logica dei *Programmi* potremmo concludere che i 6 cosiddetti «campi di esperienza» introdotti dagli *Orientamenti* del 1991 («il corpo e il movimento», «i discorsi e le parole», «lo spazio, l'ordine e la misura», «le cose, il tempo e la natura», «messaggi e forme di comunicazione», «il sé e l'altro») sarebbero, adesso, stati 'ridotti' a 4. In questo accorpamento, l'ultimo «campo di esperienza» del '91 sarebbe, però, diventato il primo, cioè il più importante, mentre gli altri sarebbero stati per un verso accorpati e per l'altro derubricati. L'una e l'altra cosa esprimerebbero una precisa volontà pedagogica e culturale del legislatore.

Le *Indicazioni nazionali*, tuttavia, non sono affatto *Programmi di insegnamento* e nemmeno ripropongono la logica implicita sottesa agli *Orientamenti del 1991*. L'elenco

degli obiettivi specifici di apprendimento e dei relativi sottotitoli assume, perciò, un significato diverso.

Come spiega il testo delle *Indicazioni*, infatti, «l'ordinamento degli obiettivi specifici di apprendimento sotto alcuni titoli», da un lato, non obbedisce «a nessuna particolare teoria pedagogica e didattica» del Ministero che le scuole e i docenti devono «rispettare e seguire». Sarebbe, del resto, un *vulnus* all'autonomia delle scuole e della cultura, nonché al principio costituzionale di sussidiarietà. È piuttosto «compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti (...) assumersi la *libertà* di mediarli, interpretarli, ordinarli, distribuirli ed organizzarli negli *obiettivi formativi* delle diverse Unità di Apprendimento».

Dall'altro lato, l'ordinamento in questione vuole ricordare alle scuole e ai docenti che è loro compito, nell'arco del triennio, organizzare autonomamente attività educative e didattiche unitarie che trasformino gli obiettivi specifici di apprendimento elencati in competenze degli allievi (art. 13 del Dpr. 275).

In questo senso, gli obiettivi specifici di apprendimento servono da guida per identificare «i *livelli essenziali di prestazione* (intesi come standard di prestazione del servizio di cui all'art. 8 del Dpr. 275/99) che le scuole paritarie della Repubblica sono tenute ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai bambini la possibilità di maturare in termini adatti alla loro età tutte le dimensioni della loro personalità».

Infine, proprio per l'una e l'altra cosa appena dette, «l'ordinamento degli obiettivi specifici di apprendimento sotto alcuni titoli», continuano a precisare le *Indicazioni*, vuole essere una specie di indice tematico che consenta ad ogni scuola e ai docenti di «assumersi la *responsabilità* di "rendere conto"» alle famiglie, al territorio e allo Stato «delle scelte fatte», delle attività unitarie e significative svolte e dei risultati raggiunti sul piano educativo e didattico.

I sottotitoli, insomma, non vogliono indicare «campi di esperienza» che pretendano una qualche giustificazione teorica di scuola pedagogica, ma soltanto accorpamenti utili per una lettura ordinata e per un immediato e pragmatico riconoscimento di indicatori da impiegare ai fini dell'*accountability*. Essi presuppongono, quindi, in generale, una fortissima valorizzazione dell'autonomia istituzionale delle scuole e professionale dei docenti.

Gli Osa, quindi, più che risultati di apprendimento da realizzare in modo tecnicistico sui bambini, costituiscono una specie di materia prima che il docente è chiamato a modellare, ricombinandola in forme diverse, per renderla adatta all'incontro di apprendimento con ciascun bambino.

L'insegnante della scuola dell'infanzia, quando legge gli Osa, non si trova perciò a dover eseguire un compito deciso da altri, né una operazione meccanica di semplice trasposizione di essi in altrettante sequenze didattiche, ma il suo compito sarà tanto più educativo quanto più saprà mettersi, non da solo, ma nella condivisione con l'intera scuola e con la famiglia, in una posizione progettuale e professionalmente creativa che riconosce nelle attività educative e didattiche promosse a partire dall'esperienza dei bambini la presenza di molti obiettivi formativi, riconducibili, in tutto e/o in parte a molti se non proprio a tutti gli Osa indicati.

Le conoscenze e le abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non vogliono, infatti, né possono, essere utilizzate come una specie di guida all'azione didattica concreta. «Non bisogna cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche - scrivono le *In-dicazioni* - quasi in una corrispondenza biunivoca con gli obiettivi specifici di apprendimento. L'insegnamento, in questo caso, infatti, diventerebbe una forzatura». Non si può insomma immaginare che l'ordine e la connessione degli insegnamenti reali, svolti agli alunni, coincida con l'ordine e la connessione degli Osa.

In secondo luogo, gli Osa, più che indicare prestazioni dei discenti, sono uno strumento «per i docenti» nel senso che «disegnano una mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico». Vale ovviamente per tutti i docenti, nel senso che ciascuno deve possedere sia la *cultura generale* (disciplinare, pedagogica, didattica) che gli permetta di *comprendere il senso* di tutte le conoscenze e le abilità riportate nelle *Indicazioni*, sia la *cultura specialistica* che lo rende esperto delle conoscenze e delle abilità che afferiscono alle discipline scientifiche di cui ogni Osa può essere, in qualche modo espressione.

In terzo luogo, gli Osa, se pure sono presentati in maniera analitica e tra loro separata, «obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri». Nessuna attività di apprendimento dei bambini può, quindi, coinvolgere soltanto un obiettivo o una dimensione della personalità, ma si estende sempre, in modi e forme diverse, a tutti gli obiettivi e a tutte le dimensioni della personalità.

PROBLEMI ORGANIZZATIVI E ORGANICITÀ DELL'OFFERTA FORMATIVA

Prima di avviare un'analisi di dettaglio dei singoli aspetti, è opportuno rintracciare i principi che orientano le scelte di sistema in materia di organizzazione e di orario.

Centralità della dimensione educativa e didattica

Un primo principio da evidenziare è che tutta la progettazione organizzativa trova il proprio fondamento nelle scelte didattico-educative, conseguenti all'analisi delle esigenze formative della propria utenza: «Le istituzioni scolastiche nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa prevista dal DPR 275/99 organizzano attività educative e didattiche unitarie che promuovono la trasformazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento presenti nelle Indicazioni nazionali in competenze di ciascun alunno». E poco dopo: «Ogni istituzione scolastica decide, ogni anno, sulla base di apposite analisi dei bisogni formativi, la distribuzione e i tempi delle discipline e delle attività». L'organizzazione, con tutto ciò che comporta, è al servizio delle scelte educative e didattiche necessarie per realizzare il *Profilo* e per impiegare le conoscenze e le abilità delle *Indicazioni nazionali*.

Gestione unitaria e flessibile

Un secondo principio è costituito dal fatto che la questione organizzativa e di orario assume come dimensione propria l'intero anno scolastico, anziché la scansione settimanale. La scuola dell'autonomia è caratterizzata in ogni suo aspetto dalla metodologia progettuale, il che richiede la capacità di affrontare in modo *globale* ogni problema. La progettazione organizzativa e di orario deve considerare l'intero monte ore a disposizione, prescindendo da partizioni presupposte e relative temporizzazione. Vale anche qui il principio dell'ologramma, che prevede la priorità dell'intero rispetto alle parti. Questa determinazione annuale del fabbisogno di risorse orarie e di organico è funzionale non soltanto ad una gestione unitaria, ma ancor più alle esigenze della *flessibilità*: alle scuole viene consegnata una materia fluida, libera da vincoli e ostacoli, che si può plasmare secondo le forme che meglio si attagliano alle esigenze di ogni singola istituzione. L'assegnazione del monte ore su base annuale è un evidente invito alle scuole a determinare e utilizzare in modo unitario e flessibile il tempo scuola e le risorse.

Gestione integrata a livello territoriale

Un terzo principio si lega alla considerazione che la scuola dell'autonomia è chiamata ad aprirsi al territorio, sia per recepirne le istanze da trasformare in bisogni formativi, sia per valorizzarne le risorse culturali e educative, come anche strumentali e professionali presenti. Anche a livello organizzativo e orario, la scuola deve cessare di essere una monade autosufficiente; nel reperimento e nella gestione delle risorse bisogna superare l'ottica autoreferenziale, per giocare su un tavolo più ampio. Occorre imparare a valorizzare in modo integrato le risorse di cui dispongono i soggetti presenti sul territorio mediante convenzioni e accordi di rete, e ad interfacciare opportunamente modelli organizzativi diversi.

Distinzione tra quota obbligatoria e opzionale facoltativa

Una delle scelte di sistema più rilevanti per le sue ricadute ad ampio raggio sul piano organizzativo è costituita dalla distinzione tra una quota oraria *obbligatoria* e una *opzionale facoltativa* (nel seguito F/O); la prima ha la funzione di salvaguardare le ragioni della unitarietà dell'insegnamento, che deve essere comune in un certo ordine e grado di scuola, per tutte le regioni del Paese; la seconda di rendere effettivo il diritto di scelta da parte delle famiglie e degli alunni e di rendere possibile la diversificazione dei percorsi (*personalizzazione*).

Le scelte di orario: la quota obbligatoria

Per la scuola dell'infanzia (dove non esistono distinzione tra 'lezioni' e 'mensa') l'orario obbligatorio è pari a 875 ore. Per gli alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado l'orario obbligatorio di frequenza per gli alunni è fissato in 891 ore, e non comprende il tempo eventualmente dedicato alla mensa: tale monte ore risulta dall'aver stabilito la durata 'amministrativa' dell'anno scolastico in 33 settimane di 27 ore ciascuna ($33 \times 27 = 891$). All'interno della quota obbligatoria, è necessario distinguere un monte ore di 66 ore (infanzia e primaria) e 33 ore (secondaria 1° grado) da destinare all'IRC o all'IARC.

La quota oraria obbligatoria prevede lo svolgimento di *insegnamenti* e *attività* (l'educazione alla convivenza civile e informatica) obbligatori. Nel caso della scuola primaria gli insegnamenti previsti sono 11 più 2 attività; tuttavia, non viene operata alcuna *quantificazione* oraria rispetto ai diversi insegnamenti, attività o ambiti disciplinari, lasciando decidere alle scuole in base ai bisogni degli allievi. L'unica assegnazione riguarda il fatto che al docente tutor si assicura nei primi tre anni di scuola primaria un'attività di insegnamento non inferiore alle 18 ore settimanali, pari a 594 ore annue.

Nel caso della secondaria di primo grado la questione è più complessa. Ad ogni insegnamento o attività è assegnato un monte ore flessibile: «Il monte ore annuale obbligatorio per trasformare in competenze personali degli allievi gli OGPF e gli OSA delle singole discipline, comprensivo delle *attività* di educazione alla convivenza civile e all'informatica che coinvolgono tutti gli *insegnamenti*, è rappresentato nella seguente tabella».

	Insegnamenti	Min	Medio	Max	Analisi colonna Medio		
					Ore anno	Settimana	Residui orari
1	Italiano	307	313	319	203	6	5
2	Storia				60	1	27
3	Geografia				50	1	17
4	Matematica	239	245	251	127	3	28
5	Scienze e tecn.				85+33	2+1	
6	Inglese	114	120	126	54	1	21
7	Il lingua				66	2	-
8	Arte e immagine	54	60	66	60	1	27
9	Musica	54	60	66	60	1	27
10	Scienze mot./sp	54	60	66	60	1	27
11	Religione	33	33	33	33	1	
	Attività						
1	Convivenza civile						
2	Informatica						
	TOTALE		891				

La tabella richiede qualche commento e osservazione.

a) Il monte complessivo di 891 ore è distribuito interamente tra gli 11 *insegnamenti*; non è prevista invece una quantificazione oraria per le 2 *attività* (convivenza civile e informatica), in quanto sono responsabilità comune di tutti gli insegnati, anche se è prevista come vedremo una flessibilità possibile.

b) Nella *ripartizione* del monte ore complessivo (891) tra i diversi insegnamenti e relativa quantificazione oraria, si è tenuto conto in particolare:

della distinzione tra il tempo che si ipotizza sia necessario per sviluppare gli OSA di insegnamenti e attività (27 ore settimanali), e il tempo destinato all'ampliamento e approfondimento nella quota opzionale facoltativa (6 ore settimanali); della ristrutturazione dei piani di studio e relativa valutazione di intensità della domanda oraria, derivante dalla specificazione degli OSA.

c) La *quantificazione* del monte ore per insegnamenti e attività viene stabilita su *base annuale* e non settimanale, in coerenza con la determinazione annuale della quota obbligatoria e di quella opzionale e con le ragioni della flessibilità. Di conseguenza non c'è più corrispondenza esatta tra il numero di ore per insegnamento e le settimane: quasi sempre la divisione del monte ore per 33 settimane non può dare come risultato un intero. Questo significa però che non si può più pensare ad un modulo orario settimanale che possa essere replicato per l'intero anno scolastico (anche se, in fase di transizione, è sempre utile il riferimento alle settimane).

d) Nel caso di alcuni insegnamenti (p.e. italiano, storia e geografia o matematica scienze e tecnologia) l'attribuzione del monte ore viene assegnata anche complessivamente; con questo si vuole rimarcare l'opportunità che questi insegnamenti, se ricorrono le condizioni, siano affidati allo stesso insegnante.

e) La tabella presenta tre distinte *colonne*, di cui quella centrale, coincidente con il monte ore complessivo di 891 ore, rappresenta la *norma*; rispetto ad essa sono possibili degli scostamenti in più o in meno, fino ad un massimo di 6 ore l'anno per insegnamento, che segnano la *contrazione minima* e la *espansione massima*. Si deve tener presente che gli scostamenti sono regolati dal *principio della compensazione*, così che la somma dia sempre 891. È evidente che il monte ore annuale massimo consentito per informatica e convivenza civile corrisponde a 18 ore annue. Gli scostamenti vanno decisi già in fase di richiesta dell'organico. La motivazione di questa scelta sta nel fatto che alle attività (convivenza civile e informatica) non sono state assegnate quote orarie specifiche; ciò nondimeno può essere utile disporre di momenti specifici per attuare particolari interventi. Nella tabella seguente sono riportati alcuni esempi.

	Insegnamenti	MIN	MEDIO			MAX
			Es. 1	Es. 2	Es. 3	
1	Italiano	307	319	313	307	319
2	Storia					
3	Geografia					
4	Matematica	239	239	245	251	251
5	Scienze e tecn.					
6	Inglese	114	126	120	114	126
7	Il Lingua					
8	Arte/immagine	54	66	60	54	66
9	Musica	54	54	60	66	66
10	Scienze mot/sp	54	54	60	66	66
11	Religione	33	33	33	33	33
	TOTALE		891	891	891	
	Conviv. Civile		12	-	6	
	Informatica		6	-	12	

Le scelte di orario: la quota facoltativa opzionale (F/O)

Nel caso della scuola dell'infanzia la quota F/O va da 875 ore a 1700. Le scuole devono ovviamente censire i bisogni educativi degli allievi e delle famiglie, considerare la ricchezza o la povertà dell'offerta formativa territoriale, sentire gli enti locali, valutare le disponibilità logistiche e progettare, infine, sulla base di queste analisi, l'entità della propria offerta formativa.

Per la scuola primaria l'orario facoltativo/opzionale è previsto fino ad un massimo di 99 ore, che corrisponde ad un incremento di 3 ore per 33 settimane ($6 \times 33 = 99$); di conseguenza, l'orario annuale di uno studente risulta compreso tra un minimo di 891 e un massimo di 990 ore ($891 + 99$); riportato su base settimanale, l'orario di uno studente sarà compreso tra un minimo di 27 ore e un massimo di 30 ore medie settimanali, mensa esclusa.

Nel caso della scuola secondaria di primo grado, l'orario F/O è stabilito fino ad un massimo di 198 ore, che corrispondente ad un incremento massimo di 6 ore per 33 settimane ($6 \times 33 = 198$). Di conseguenza, l'orario annuale di uno studente della media risulta compreso tra un minimo di 891 e un massimo di 1089 ore ($891 + 198$); riportato su base settimanale, l'orario di uno studente sarà compreso tra un minimo di 27 ore ed un massimo di 33 ore medie settimanali.

Mentre la struttura e la quantificazione della quota obbligatoria dipendono in gran parte dalle scelte di sistema, che affidano alle scuole solo lo spazio decisionale relativo alla ripartizione interna, la quota oraria F/O non presenta articolazioni predeterminate per quantità e qualità: tutto dipende da come la scuola decide di strutturare gli insegnamenti, le attività, i laboratori ed il relativo orario. Qui è presupposta un'attività di progettazione dell'offerta educativa e di proposta alle famiglie e agli alunni che, se confermata dalla scelta da parte degli utenti, diventa effettiva.

Tra richieste delle famiglie e proposta unitaria della scuola

Le *Indicazioni nazionali* riconoscono alle famiglie ed agli alunni il diritto di usufruire di una quota oraria F/O; questo non significa però che le famiglie siano legittimate a richiedere un qualsiasi incremento orario *da 1 fino a 99 ore (primaria) o 198 (secondaria di 1° grado)*. Sarebbe questa una visione errata dell'esercizio del diritto, che non tiene conto del fatto che la scelta non si esercita su *quantità orarie vuote*, ma su insegnamenti o attività strutturate anche sotto il profilo orario.

Per rendere effettivo e sostanziale il diritto di scelta, ogni scuola deve innanzitutto decidere, sulla base dei bisogni formativi riscontrati, *quali* insegnamenti e attività mettere in conto alla quota F/O, quale *monte ore* destinare ad ogni insegnamento e attività, secondo quali modalità *temporali*.

Occorre anche decidere con quali modalità presentare agli alunni e alle famiglie le alternative di scelta. In proposito, si possono ipotizzare *tre modalità* fondamentali, ciascuna delle quali ha precisi risvolti sul piano organizzativo e di determinazione dell'organico.

Modello della scelta strutturata: questo modello prevede che la scuola presenti alle famiglie, come alternative di scelta, dei *tempi scuola* completamente *strutturati* come attività, quantità oraria e temporizzazione. A titolo esemplificativo, agli alunni di una secondaria di 1° grado si potrebbe offrire un tempo scuola di 891 ore (media settimanale

27 ore), un tempo scuola di 990 ore (media 30) e un tempo scuola di 1089 ore (media 33), ciascuno dei quali prevede l'erogazione di certe attività o insegnamenti vincolati, per un numero definito di ore e relativa calendarizzazione. Con le stesse modalità è naturalmente possibile proporre agli alunni tempi scuola strutturati corrispondenti a medie settimanali di 27-29-31-33, o anche svincolati da medie settimanali. A queste ore si possono aggiungere fino a 231 ore di mensa (sono 330 nella scuola primaria).

Modello della scelta libera: in questo caso la scuola non presenta alle famiglie dei tempi scuola già strutturati, ma si limita a proporre come alternativa di scelta un *ventaglio* più o meno ampio di insegnamenti e attività che si intendono attivare per l'anno in corso, precisando per ciascuno la quantificazione oraria e la temporizzazione. In questo caso, ciascun alunno e famiglia può decidere sia la qualità sia la quantità del proprio tempo scuola F/O e comporre un percorso più personalizzato, senza l'obbligo a scegliere pacchetti strutturati.

Modello della scelta mista: ma una scuola potrebbe anche decidere di organizzare la proposta combinando i due precedenti modelli, il che potrebbe essere fatto in tre diversi modi: a) offrire agli alunni la possibilità di optare sia per il modello a scelta strutturata, che a scelta libera; b) offrire come alternativa di scelta una quota di orario già strutturata, da integrare con una quota liberamente scelta: – per fare un esempio, si potrebbe offrire un tempo scuola di 891 ore (media settimanale: 27 ore) ed un tempo scuola strutturato di 990 ore (media: 30 ore) e consentire di integrarlo

liberamente per quantità e qualità con una serie di attività fino ad arrivare alle 1089 ore; c) infine, dare come alternativa di scelta dei modelli strutturati come quantità (p.e. 990 o 1089), con possibilità interna di scegliere tra un ventaglio di attività proposte in alternativa. Sulla base delle scelte espresse dalle famiglie diventa possibile determinare il *fabbisogno orario F/O* ed il corrispondente *organico*.
La determinazione dell'organico

Gli stessi principi che orientano le scelte di sistema in materia di orario, non possono non riflettersi sul problema della *determinazione* e della *gestione* dell'organico: anche qui si dovrà procedere ad una determinazione *complessiva* e su base *annuale*, prescindendo dal riferimento alla periodizzazione settimanale; anche qui si dovrà introdurre ogni forma di *flessibilità* nell'organizzazione del lavoro, tenuto conto della normativa vigente, infine, anche qui si deve tener conto della *distinzione* tra la quota oraria obbligatoria e quella F/O.

L'elemento più significativo che caratterizza la riforma è costituito dalla introduzione dell'*organico di istituto*, alla cui definizione concorrono le seguenti *quote*:

– una *quota base* assegnata sulla base di parametri identici per tutte le scuole di un certo grado, e che serve a garantire il fabbisogno di risorse derivante dalla semplice copertura dell'orario obbligatorio degli alunni;

– una *quota integrativa* la cui qualità e consistenza numerica dipenderà dalla scelta espressa dalle famiglie e la cui funzione è quella di coprire il fabbisogno F/O derivante dalla scelte espresse;

– una quota da destinare all'assistenza della *mensa* qualora richiesta dalle famiglie;

– infine, una *quota aggiuntiva* assegnata alle scuole anche sulla base di indicatori di complessità concordati in sede di contrattazione, la cui funzione è quella di rendere disponibili risorse in eccedenza rispetto alla sola copertura oraria, da destinare alle attività di laboratorio, alla gestione dei gruppi di compito, opzionali, facoltativi, ecc.

La stratificazione dell'organico d'istituto nelle quote strutturali di base, integrativa, di mensa e aggiuntiva ha valore solo in fase di determinazione dello stesso, perché in fase di utilizzo si dovrà prescindere da ogni distinzione e lavorare secondo la logica unitaria di staff.

Silvio Criscuoli
(Direttore Generale per gli Ordinamenti Scolastici
Ministero dell'Istruzione)