

Dai risultati di un monitoraggio: annotazioni , suggerimenti ed emergenze per individuare i problemi aperti e le prospettive degli Istituti Comprensivi

Presentazione

Nel 1997 il ministero P.I. consegnò a 21 Istituti Comprensivi, dislocati su tutto il territorio nazionale, una scheda di rilevazione riguardante gli aspetti organizzativo-didattici della scuola di base

Il presente rapporto, che prende in esame i dati contenuti nelle risposte che gli istituti hanno fornito , e' stato curato dall'Ispettore Marco Paolo Dellabiancia e dal Prof Giuseppe Martini. L'ispettore Dellabiancia si e' occupato della lettura e analisi delle schede , dell'elaborazione dei dati cercando di evidenziare soprattutto le emergenze e i possibili sviluppi dei temi affrontati ; il prof Martini e' responsabile della elaborazione statistica dei dati, della loro giusta traduzione grafica, della stesura materiale e dell'impaginazione del rapporto

Il documento e' diviso in tre Sezioni che comprendono:

- *informazioni relative alle caratteristiche del territorio in cui sono ubicati gli istituti, nonché qualche precisazione sulla genesi della sperimentazione e sulla dirigenza.*
- *l'analisi delle proprietà strutturali degli istituti*
- *esame dei tredici item della Scheda*

Sezione prima

- **INFORMAZIONI RELATIVE ALLE CARATTERISTICHE DEL TERRITORIO IN CUI SONO UBIcati GLI ISTITUTI, NONCHÉ QUALCHE PRECISAZIONE CIRCA LA GENESI DELLA SPERIMENTAZIONE E LA DIRIGENZA**

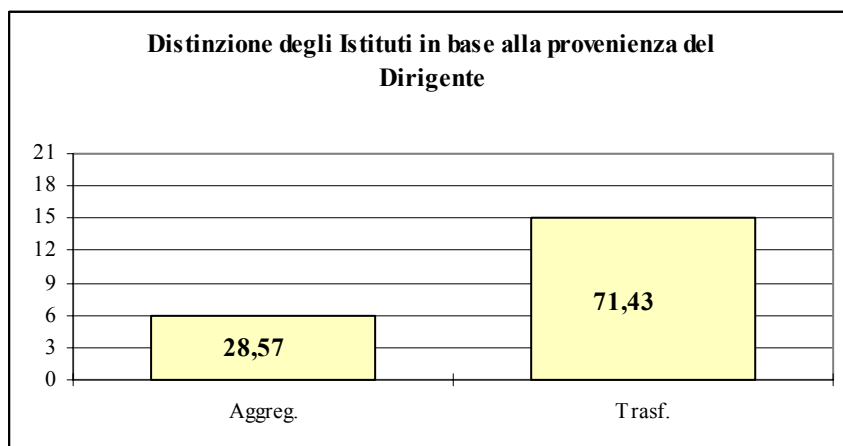
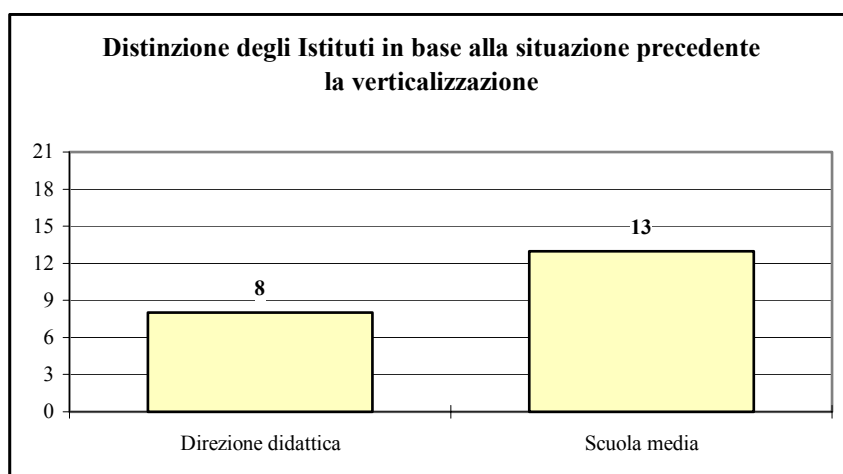
I grafici che seguono illustrano la distinzione degli Istituti in base ai seguenti aspetti

- ✓ normativa di avvio
- ✓ situazione precedente alla verticalizzazione
- ✓ provenienza del Dirigente
- ✓ collocazione macroregionale
- ✓ dimensione territoriale
- ✓ numero di Comuni afferenti

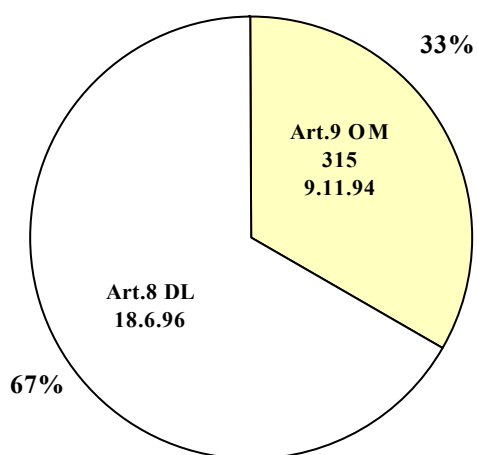
**Caratterizzazione degli istituti in base a
NORMATIVA DI AVVIO – DIRIGENZA - COLLOCAZIONE REGIONALE**

Il complesso degli Istituti Comprensivi a cui e' stata sottoposta la scheda di rilevazione degli aspetti organizzativi -didattici e' pari a 21 unità .Le informazioni utili per l'identificazione di tali Istituti sono sintetizzate nella tabella posta in ultima pagina

Nel proseguo delle analisi ci si riferirà sempre agli Istituti per mezzo del numero progressivo indicato nella colonna Istituti. In tabella , la colonna T1 riporta la situazione dell'istituto prima dell'avvio della verticalizzazione, precisando se si trattava di una scuola elementare e infanzia(sigla DD) o di una scuola media (sigla SM) La prevalenza di scuole medie (13 contro 8) e' certificata dal seguente diagramma

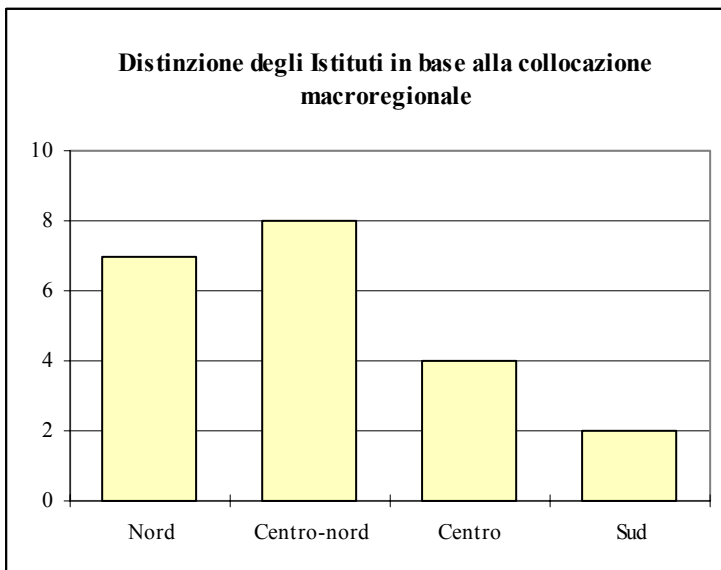


**Distinzione degli Istituti in base alla
normativa di avvio**



Il diagramma a torta (a sinistra) evidenzia come siano prevalenti le sperimentazioni avviate ai sensi dell'articolo **8 DL18.6.1996** rispetto a quelle avviate ai sensi dell'articolo **9 O.M.315 del 9.11.1994**

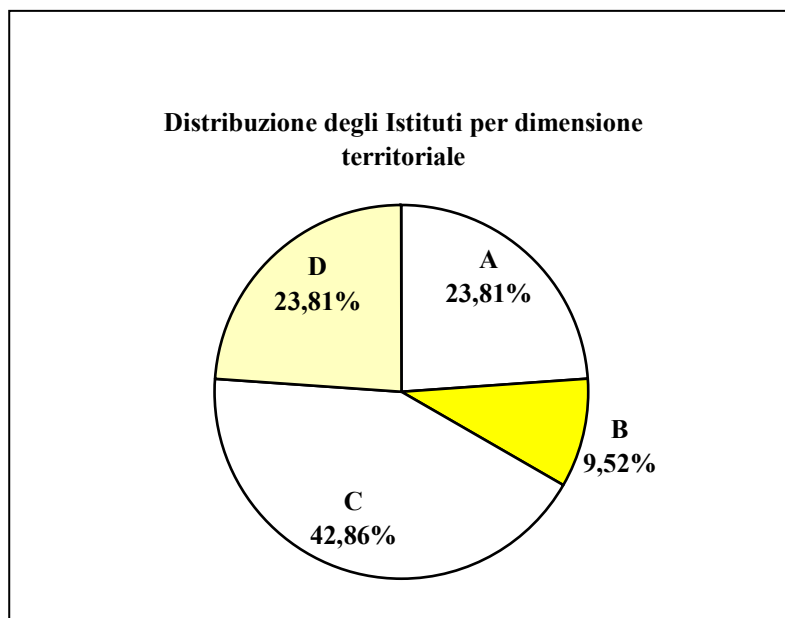
Per quanto riguarda la distribuzione territoriale, sette Istituti sono collocati in Lombardia, Veneto e Friuli Venezia Giulia; otto Istituti sono collocati in Emilia Romagna e Toscana; altri quattro Istituti sono collocati tra Marche, Umbria e Lazio, gli ultimi due Istituti si trovano in Campania e Puglia (grafico alla pagina successiva)



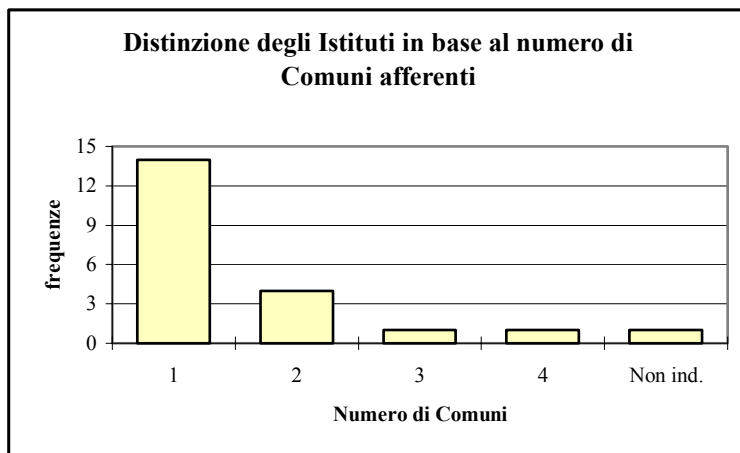
Legenda dimensione territoriale	Frequenza
A Grande città	5
B Media città	2
C Paese	9
D Borgo	5

Istituti	DTer
1	C
2	C
3	C
4	C
5	D
6	D
7	A
8	A
9	C
10	A
11	D
12	B
13	A
14	B
15	D
16	C
17	D
18	C
19	C
20	C
21	A

Il diagramma a torta evidenzia che due terzi degli istituti sono collocati in forme dell'insediamento caratterizzate da piccole dimensioni (categorie C e D)



Caratterizzazione degli istituti in base al numero dei Comuni



Istituti	Comuni
1	1
2	1
3	1
4	1
5	1
6	1
7	2
8	1
9	2
10	1
11	1
12	2
13	2
14	1
15	4
16	1
17	3
18	Non ind.
19	1
20	1
21	1

Nella tabella a destra sono riprodotti i valori in oggetto: l'Istituto N18 non fornisce informazioni chiare ed è rappresentato nel diagramma sotto la voce "non ind". A fronte dei 14 Istituti che coprono il territorio di un solo Comune, ve ne sono 6 la cui estensione comprende 2, 3 o 4 Comuni.

L'estensione del bacino comunale può essere letta come indice di complessità sia in relazione all'organizzazione dei servizi (mensa e trasporti) sia in relazione alle problematiche legate alla cultura del territorio, alle caratterizzazioni delle attività produttive e al rapporto con le Istituzioni

Sezione seconda

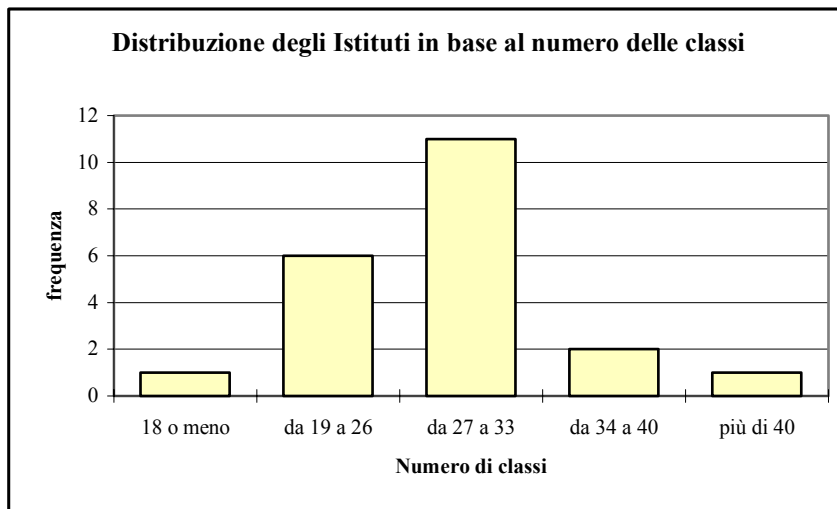
Articolazione strutturale degli Istituti Comprensivi

Contenuti

Caratterizzazione degli istituti in base ai seguenti indicatori

- numero delle classi
- numero degli alunni
- numero degli alunni per classe
- dotazione dei servizi mensa e trasporti
- personale docente e non docente
- rapporto tra personale docente e utenza

Caratterizzazione degli istituti in base al numero delle classi



Istituti	Classi
1	25
2	31
3	32
4	24
5	12
6	29
7	32
8	22
9	26
10	26
11	31
12	53
13	33
14	28
15	39
16	30
17	29
18	36
19	25
20	29
21	28

<i>Casi</i>	21
<i>N</i>	620
<i>media</i>	29,524
<i>dev.st</i>	7,4873
<i>gamma</i>	41
<i>C.Var</i>	25,36

Nella tabella e fianco sono riprodotti i valori in oggetto: il numero di Istituti di cui è disponibile il dato è pari a 21. Le classi sono complessivamente 620. Il numero medio di classi per Istituto è pari a 29.5, con un minimo di 12 classi e un massimo di 53. L'esame del diagramma consente di scoprire che la distribuzione non è perfettamente normale: l'asimmetria è negativa. La fascia di classi che ospita il maggior numero di istituti è quella che va da 27 a 33, con 11 casi, ma il numero di istituti con più di 33 classi è nettamente inferiore al numero di Istituti con meno di 27 classi (3 casi contro 7).

Caratterizzazione degli Istituti in base al numero degli alunni

Nella tabella a fianco sono riprodotti i valori in oggetto :Per una più agevole lettura, si riporta di seguito il significato delle intestazioni delle 4 colonne di dati:

- Ama=numero di alunni di scuola per l'infanzia;
 - Ael= numero di alunni di scuola elementare;
 - Ame=numero di alunni di scuola media;
 - Atot=numero totale degli alunni
- nel riquadro in coda ai dati sono evidenziati i principali valori do sintesi delle 4 colonne:
- Il numero di Istituti di cui e' disponibile il dato e' riportato nella riga **casi**
 - Il numero di alunni e' riportato nella riga **N**
 - Il numero medio di alunni e' riportato nella riga **media**
 - La dispersione del numero di alunni intorno alla media e' riportato nella riga **dev.st.**
 - Il coefficiente di variazione(rapporto tra deviazione standard e media)e' riportato nella riga **C.var.**
 - Il differenziale tra numero massimo di alunni(riga max) e il numero minimo(riga min) e' riportato nella riga **gamma**

Istituti	Alunni		
	Ama	Ael	Ame
1	48	294	182
2	125	301	183
3	68	368	211
4		271	160
5	49	89	61
6	115	235	156
7	90	286	156
8		254	169
9		312	154
10		344	172
11	147	245	136
12	217	333	104
13	126	235	117
14	71	310	179
15	122	316	180
16	142	231	161
17	143	256	156
18	132	263	117
19	86	228	133
20	64	217	135
21	95	261	153

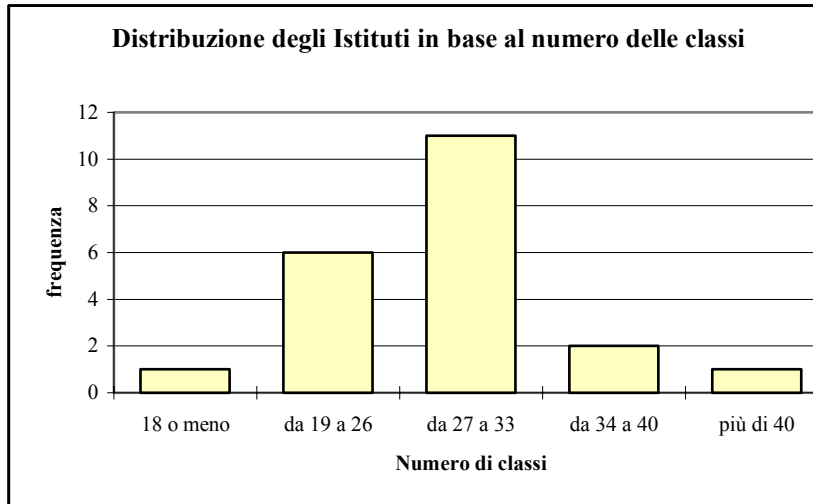
<i>Casi</i>	17	21	21
<i>N</i>	1840	5649	3175
<i>media</i>	108,2	269	151,2
<i>dev.st</i>	42,13	57,24	32,12
<i>C.Var</i>	38,93	21,28	21,25
<i>gamma</i>	169	279	150
<i>max</i>	217	368	211
<i>min</i>	48	89	61

Alunni scuole elementari	
<i>N° alunni</i>	<i>Frequenza</i>
meno di 184	1
da 184 a 240	5
da 241 a 297	8
da 298 a 354	6
più di 354	1
<i>tot</i>	21

Alunni scuole medie	
<i>N° alunni</i>	<i>Frequenza</i>
meno di 104	1
da 104 a 135	5
da 136 a 167	8
da 168 a 199	6
più di 199	1
<i>tot</i>	21

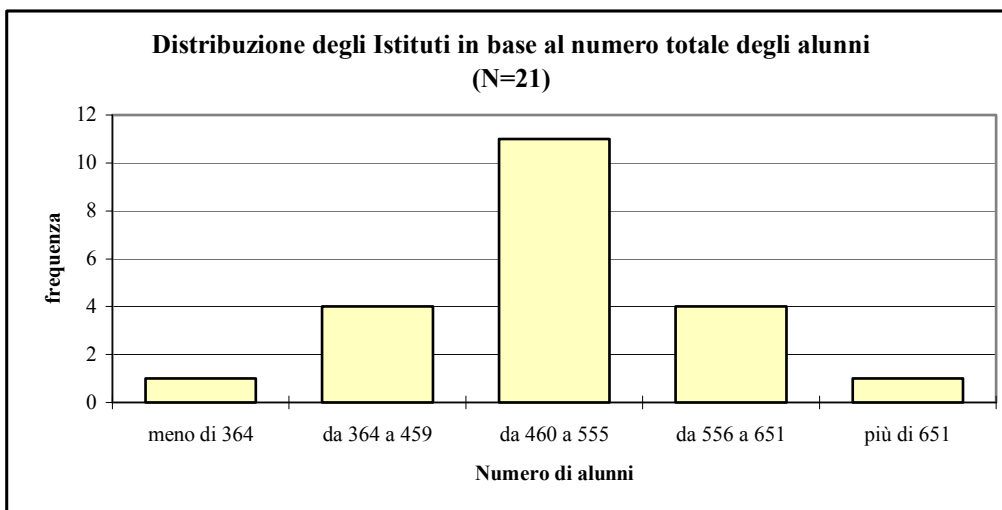
Alunni totali	
<i>Classe</i>	<i>Frequenza</i>
meno di 364	1
da 364 a 459	4
da 460 a 555	11
da 556 a 651	4
più di 651	1
<i>tot</i>	21

Caratterizzazione degli istituti in base al numero delle classi



Istituti	Classi
1	25
2	31
3	32
4	24
5	12
6	29
7	32
8	22
9	26
10	26
11	31
12	53
13	33
14	28
15	39
16	30
17	29
18	36
19	25
20	29
21	28

<i>Casi</i>	21
<i>N</i>	620
<i>media</i>	29,524
<i>dev.st</i>	7,4873
<i>gamma</i>	41
<i>C.Var</i>	25,36



Istituti	Servizi						
	Mma	Mel	Mme	Tma	Tel	Tme	SStot
1	1	1	1	1	1	1	6
2	1			1			2
3	1	1	1	1	1	1	6
4	1	1	1	1	1	1	6
5	1			1			2
6	1	1	1	1	1	1	6
7	1	1		1	1		4
8	1	1	1				3
9	1	1	1	1	1	1	6
10							0
11	1	1	1	1	1	1	6
12	1	1	1	1	1	1	6
13	1	1	1	1	1	1	6
14	1	1	1	1	1	1	6
15	1			1	1	1	4
16	1	1	1	1	1	1	6
17	1			1	1	1	4
18	1	1	1	1	1	1	6
19	1	1	1	1	1	1	6
20	1	1		1	1		4
21	1			1			2

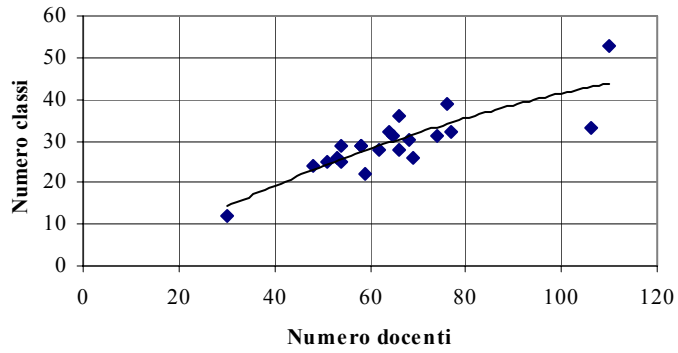
Legenda

<i>Mma</i>	Mensa scuole per l'infanzia
<i>Mel</i>	Mensa scuole elementari
<i>Mme</i>	Mensa scuole medie
<i>Tma</i>	Trasporti scuole per l'infanzia
<i>Tel</i>	Trasporti scuole elementari
<i>Tme</i>	Trasporti scuole medie
<i>SStot</i>	Dotazione complessiva servizi

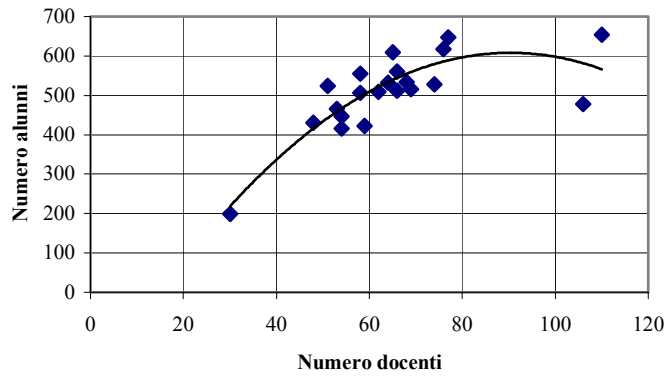
<i>Casi</i>	20	15	13	19	16	14	97
<i>%</i>	95,24	71,43	61,9	90,48	76,19	66,67	76,98

CARATTERIZZAZIONE DEGLI ISTITUTI IN BASE AL PERSONALE DOCENTE E NON DOCENTE

**Relazione tra numero di classi e numero di docenti
(N=21)**



**Relazione tra numero di alunni e numero di
docenti (N=21)**



Legenda

Doc N. personale docente
Ast N. ATA statale
Aco N. ATA comunale
Ptot N. totale Doc+ATA
Pcl Rapporto Ptot/Classi
Ald Rapporto Alunni/Doc

Istituti	Personale			
	Doc	Ast	Aco	Ptot
1	51	10	4	65
2	65	10	7	82
3	77	12	10	99
4	48	9	3	60
5	30	5	3	38
6	58	10	5	73
7	64	5	11	80
8	59	11	3	73
9	53	7	4	64
10	69	10	33	112
11	74	9	5	88
12	110	9	8	127
13	106	9	8	123
14	66	5	8	79
15	76	10	9	95
16	68	10	10	88
17	58	6	11	75
18	66	9	9	84
19	54	9	1	64
20	54	7	7	68
21	62	11	14	87

<i>Casi</i>	21	21	21	21
<i>N</i>	1368	183	173	1724
<i>media</i>	65,14	8,714	8,238	82,1
<i>dev.st</i>	17,35	2,027	6,414	20,63
<i>C.Var</i>	26,63	23,26	77,85	25,14
<i>gamma</i>	80	7	32	89

<i>N.° Pers</i>	<i>Frequenza</i>
<i>meno di 52</i>	1
<i>da 52 a 71</i>	5
<i>da 72 a 92</i>	10
<i>da 93 a 113</i>	3
<i>Più di 113</i>	2

<i>N.° Doc</i>	<i>Frequenza</i>
<i>meno di 40</i>	1
<i>da 40 a 56</i>	5
<i>da 57 a 73</i>	10
<i>da 74 a 91</i>	3
<i>più di 91</i>	2

GLI ISTITUTI
COMPRESIVI

Istituti	Comune	T1	PV	Regione	Dirigente	T2	A.s.
1	S. Colombano al Lambro	SM	MI	Lombardia	Peroni Guido	Aggreg.	96/97
2	Marina di Ginosa	SM	TA	Puglia	Astolfi Antonio	Trasf.	96/97
3	Russi	SM	RA	Emilia Romagna	Masetti Gastone	Trasf.	96/97
4	Cadelbosco di Sopra	DD	RE	Emilia Romagna	Pinelli Roberta	Trasf.	96/97
5	S. Venanzo	DD	TR	Umbria	Bartocci Gabriella	Trasf.	95/96
6	Pofi	SM	FR	Lazio	Bernardi Giuseppe	Aggreg.	96/97
7	Via Salici	DD	MI	Lombardia	Sanesi Anita	Trasf.	95/96
8	Vedano al Lambro	SM	MI	Lombardia	Santucci Maria Luisa	Aggreg.	96/97
9	Cerro al Lambro	DD	MI	Lombardia	Cusinato Laura	Aggreg.	96/97
10	Casa del Sole	SM	MI	Lombardia	Olmi Angela	Trasf.	95/96
11	Cavriglia-Castelnuovo dei S.	SM	AR	Toscana	Martellini Giovanni	Trasf.	96/97
12	S. Angelo a Cupolo	DD	BN	Campania	Pedicini Norma	Trasf.	96/97
13	Sistiana-Duino-Aurisina	DD	TS	Friuli	Putigna Fumo Gianna	Trasf.	96/97
14	Bagnolo in piano	SM	RE	Emilia Romagna	Davoli Danilo	Aggreg.	96/97
15	S. Apollinare	SM	FR	Lazio	De Micco Ermanno	Trasf.	96/97
16	S. Gimignano	SM	SI	Toscana	Laschi Marcello	Trasf.	95/96
17	S. Marcello	SM	AN	Marche	Mosci Gioacchino	Aggreg.	95/96
18	Mondaino	DD	RN	Emilia Romagna	Rossetti G. Paolo	Trasf.	96/97
19	Castiglion della Pescaia	SM	GR	Toscana	Monetti Ettore	Trasf.	95/96
20	Brisighella	DD	RA	Emilia Romagna	Samori Claudio	Trasf.	95/96
21	Località Campalto	SM	VE	Veneto	Dalbò Evelina	Trasf.	96/97

Di seguito l'art. 1.3 della CM N 227 -30 settembre 1999 elaborata sulla base dei risultati del monitoraggio

1.3 La riflessione sulle pratiche professionali

Nella scuola dell'autonomia si modificano le esigenze di formazione in servizio dei docenti, perché aumentano le loro responsabilità nella elaborazione del Piano dell'offerta formativa. Essi devono saper progettare l'azione formativa gestendo nuove condizioni di flessibilità, di modularità e di discrezionalità metodologica, ma nello stesso tempo devono garantire il raggiungimento degli standard prefissati, imparando a valutare i risultati didattici e a promuovere azioni di miglioramento.

La formazione in servizio non coincide più con la frequenza sporadica di qualche corso di aggiornamento, interno od esterno alla scuola, ma implica l'adozione di strategie innovative, come quelle previste dal Contratto di lavoro integrativo (luglio 1999). Ogni docente avrà diritto ad un proprio percorso personalizzato di sviluppo professionale, mentre ogni scuola -usufruendo di un apposito budget finanziario- potrà mettere a punto un sistema differenziato di opportunità formative per il proprio personale.

La formazione si collega strettamente al contesto operativo, è orientata alla crescita della professionalità ed è finalizzata –a lungo termine- al miglioramento dei risultati degli allievi. La scuola dell'autonomia, con le sue occasioni di ricerca, incontro, progettazione, verifica, si trasforma in un contesto di apprendimento per i professionisti che operano in esso. L'istituto comprensivo, che si qualifica in primo luogo come una sede istituzionale di confronto e dialogo interprofessionale, pone nuove condizioni di sviluppo professionale a docenti con diverse identità e sensibilità culturali e pedagogiche.

In questa prospettiva le esperienze migliori degli Istituti Comprensivi suggeriscono di attivare un sistema differenziato di opportunità a livello delle singole scuole, del territorio e della Regione (in un quadro di insieme nazionale).

A livello di unità scolastica possono essere posti i seguenti obiettivi:

- 1. utilizzare i momenti di collegialità verticale (collegio unitario, dipartimenti disciplinari, team docenti integrati) come occasioni di formazione, intesa come riflessione sulle pratiche didattiche e loro rielaborazione;**
- 2. avviare programmi di ricerca e di sperimentazione, a partire dalle situazioni tipiche degli IC (prestiti professionali, bienni di raccordo, progetti didattici integrati, ecc.) da intendersi come stimolo all'elaborazione di più organici curricula verticali, articolati per obiettivi formativi e competenze;**
- 1. promuovere una cultura della valutazione formativa che consenta di incentivare la conoscenza dei processi di apprendimento e la comprensione delle competenze via via raggiunte dagli allievi, lungo l'intero arco della formazione di base; l'esperienza di alcuni istituti comprensivi dimostra che è possibile, fin da ora, costruire primi standard di riferimento per realtà territorialmente omogenee e confrontabili;**
- 2. individuare funzioni-obiettivo che sappiano interpretare i bisogni specifici dell'IC, in termini di coordinamento curricolare verticale, di raccordo organizzativo tra i diversi segmenti istituzionali, di più intensa connessione con il territorio;**
- 3. realizzare un dipartimento per la ricerca, la documentazione e la formazione che possa fungere da centro risorse interno all'istituto comprensivo, con il compito di alimentarne la progettualità e di stabilire analoghe relazioni con le strutture esterne;**
- 4. costituire un nucleo interno di valutazione con il compito di raccogliere informazioni e dati sulla produttività culturale dell'istituto, predisporre indicatori per regolarne lo sviluppo qualitativo, attivarsi per promuovere la comunicazione pubblica verso l'esterno.**

A livello territoriale è opportuno che:

- 1. venga individuato almeno un istituto comprensivo per ogni area regionale (o provinciale), con funzioni di "centro" dedicato alla documentazione, alla ricerca, alla consulenza verso il sistema degli IC, su cui far confluire specifici finanziamenti;**
- 2. sia definito, mediante un accordo quadro provinciale (sottoscritto dall'Amministrazione provinciale, dai Comuni interessati e dall'Amministrazione scolastica) contestuale all'avvio del dimensionamento dal 1/1999 (o dal 1/9/2000), l'insieme delle condizioni organizzative, progettuali e di sostegno alla rete degli IC che possono essere congiuntamente messe a disposizione dei diversi partner (anche ai sensi del D.lvo 112/98);**
- 3. siano promosse conferenze di servizio, forum, seminari di formazione che accompagnino lo sviluppo degli IC, anche per mettere a disposizione dell'intero sistema le esperienze, le competenze ed i prodotti migliori elaborati negli istituti comprensivi già funzionanti.**

A livello regionale (con le opportune connessioni sul piano nazionale) è utile:

- 1. sviluppare la costruzione di seminari permanenti di ricerca didattica per la elaborazione di curricula verticali (coinvolgendo l'IRRSAE, l'Università, le associazioni professionali e scientifiche, il mondo della scuola);**
- 2. avviare un'azione di monitoraggio sistematico (da affidare ai nuclei operativi regionali degli ispettori, opportunamente potenziati ed integrati) per accompagnare e sostenere "criticamente" lo sviluppo organizzativo e curricolare degli IC;**
- 3. alimentare la visibilità degli IC e dei loro progetti attraverso strumenti di informazione e comunicazione (sito Internet, newsletter, forum telematici, sportello per la consulenza, ecc.) anche d'intesa con le regioni interessate e le associazioni degli Enti locali;**
- 4. promuovere un'adeguata legislazione regionale di supporto (diritto allo studio, integrazione dei sistemi formativi, servizi sociali, promozione culturale, ecc.), che possa sostenere lo sviluppo qualitativo degli istituti comprensivi, specie di quelli collocati nelle aree territoriali più disagiate.**

Un'azione sinergica tra i diversi soggetti istituzionali coinvolti nella vita degli istituti comprensivi (operatori scolastici, Enti locali, amministrazione centrale e periferica della P.I.), da svolgersi ai diversi livelli (di unità scolastica, territoriale, regionale e nazionale), può consentire di mantenere al sistema degli Istituti Comprensivi, pur interessato da un'imponente espansione, quel carattere di Laboratorio per l'innovazione utile ad anticipare ed illuminare i caratteri del cambiamento in atto nel sistema scolastico.

Terza sezione

*La terza parte e' centrata sull'innovazione organizzativa e didattica degli istituti comprensivi ; essa riporta i risultati del monitoraggio effettuato con i 21 Istituti Comprensivi sperimentali
Le parti in corsivo sono tratte dalla CM n 227 del 30 settembre 1999 elaborata dal ministero sui risultati della sperimentazione illustrata nel documento*

0. Caratteristiche dell'area territoriale in cui opera l'Istituto comprensivo

Il territorio in cui opera l'Istituto comprensivo e' stato suddiviso in base al numero degli abitanti in:

- megalopoli o grande città o periferia e hinterland di grandi città (sopra i 200.000 ab.)
- media città o periferia e hinterland di media città (da 25.000 a 200.000 ab.)
- piccola città o grosso paese (da 10.000 a 25.000 ab.)
- borgo o piccolo paese o urbanizzazione diffusa sul territorio (sotto 10.000 ab.)

DALLE RISPOSTE SONO STATE DESUNTE **ALCUNE COMUNICAZIONI RITENUTE IMPORTANTI CHE D'ORA IN POI SARANNO DEFINITE EMERGENZE:**

Aspetti presi in osservazione

1. Progettazione dei percorsi di apprendimento

2. Spazi Interni/Esterni

3.Tempo scolastico

4. Aggregazione degli alunni

5. Materiali e strumenti didattici

6. Risorse docenti

7.Approcci didattici

8.Verifiche e Valutazione

9. Partecipazione e rapporti esterni

10.Partecipazione e rapporti esterni

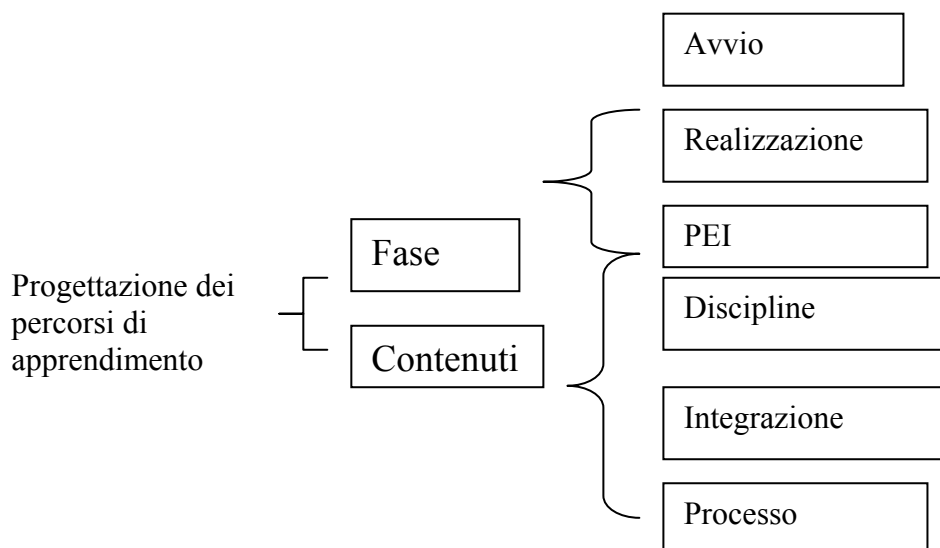
11. Organizzazione dei servizi ausiliari

12.Direzione e gestione collegiale

SINTESI SUL CARATTERE SPERIMENTALE PREVALENTE

1. Progettazione dei percorsi di apprendimento

Lo schema utilizzato in fase di lettura e codifica delle risposte al questionario e' riportato nel diagramma sottostante



.La progettazione dei percorsi di apprendimento e' sicuramente un elemento importante e impegnativo. Nell'aggregazione statistica delle risposte si sono evidenziati due criteri:

il primo polarizza le risposte su due situazioni temporali, e cioè tra la posizione delle scuole che **si proclamano in avvio o in ipotesi di progetto** e la posizione di quelle che **si dichiarano invece già in piena realizzazione del progetto** (3 scuole sono in avvio per certi contenuti, ma anche in realizzazione per certi altri, per cui compaiono in entrambi i poli)

Il secondo criterio, invece, raggruppa le risposte **sui contenuti individuati come prevalenti**. I contenuti della progettazione curricolare (che caratterizzano l'istituto comprensivo in questa fase del proprio sviluppo) sono stati raggruppati in tre diversi settori: quello delle **dimensioni più generali** (stesura del PEI o della Carta dei servizi; definizione degli obiettivi essenziali; individuazione di metodi e strategie trasversali); quello delle **dimensioni disciplinari** (percorsi delle discipline o per aree disciplinari o per assi culturali o per programmi), e infine quello delle **dimensioni trasversali** (percorsi integrativi e complementari o del recupero o dei progetti)

La tabulazione delle risposte risultante dall'analisi e' presentata nella tabella alla pagina seguente

Per quanto attiene alla fase, il 60% degli istituti ha già dato corso alla realizzazione dei percorsi di apprendimento progettati, mentre il 40% degli istituti e' ancora in situazione di avvio della programmazione

Per quanto si attiene al contenuto, prevalgono le scelte orientate al disciplinare (37%) e al taglio integrativo (33%)

1. Progettazione dei percorsi di apprendimento

Istituti	Fase		PEI	Disc	Int	Proc	
	Avvio	Realiz					
1	1		1				
2		1		1			
3		1			1		
4	1		1			1	
5		1	1		1		
6		1			1		
7		1					
8		1	1				
9	1			1			
10		1				1	
11							
12	1	1		1	1		
13	1				1		
14		1			1		
15		1		1	1		
16		1		1	1		
17		1		1			
18	1			1			
19	1	1	1	1			
20	1	1		1	1		
21	1		1	1			
<i>Casi</i>	9	14	6	10	9	2	23
<i>%</i>	39,13	60,87	22,22	37,04	33,33	7,407	

SVILUPPI DELLA PROBLEMATICAZIONE

1) L'ottica del Capo d'Istituto tiene presenti le due dimensioni estreme su cui si sviluppa la progettazione (l'azione educativa a livello del sistema e l'iniziativa didattica a livello del contratto formativo) mediante il possesso e l'uso di una minima dotazione di criteri e livelli di prestazione standard per la verifica ai diversi livelli.

2) E' necessario che il dirigente scolastico sia capace di diversificare il significato di un'azione progettuale rivolta alle dimensioni generali, ovvero a quelle disciplinari, ovvero a quelle trasversali, ai fini dell'orientamento dell'azione organizzativa. In tal modo il Capo di istituto potrà governare dove va la scuola essendo capace di innescare l'un processo o l'altro in modo consapevole e progettuale

2. Spazi interni/esterni

Le risposte a questa richiesta hanno definito, nel loro insieme, un quadro complesso di disponibilità che sono state assemblate nel seguente schema:

Spazi interni :

- Laboratori
- Palestra
- Biblioteca
- Teatrino
- Mensa
- Atri e spazi non strutturati
- Impianti sport. all'aperto
- Giardino e orto

Spazi esterni:

- Palestre di altre scuole
- Palazzetto dello sport
- Piscina
- Centro Cult. Polivalente
- Bosco o Parco

Laboratori:

- Informatica
- Linguistica
- Ed. Tecnica
- Manualità e cartonaggio
- Falegnameria
- Cucina
- Psicomotricità
- Scientifico
- Ambientale

2. Spazi interni/esterni

3.

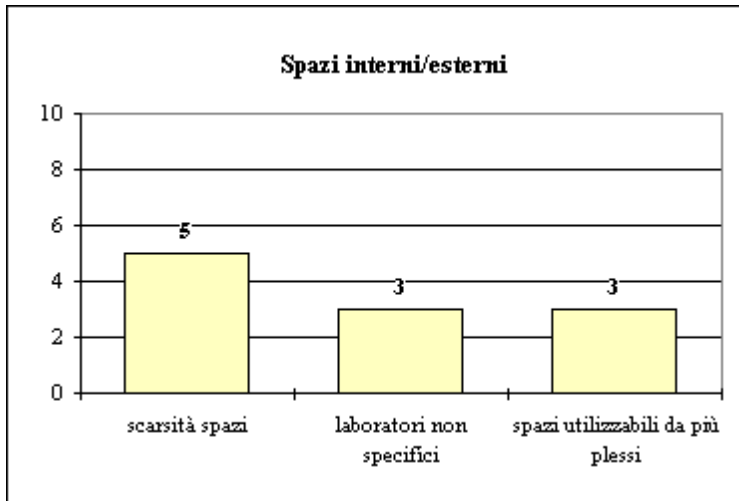
Gli elementi più interessanti emergenti dall'analisi delle risposte sono sintetizzate nel diagramma seguente

Figura 2

Istituti

- 1 diagramma su
- 2 scarsità spazi (5)
- 3 laboratori non specifici (3)
- 4 spazi utilizzabili da più plessi (3)
- 5 spazi utilizzabili da parte di più plessi
- 6

- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21



Spazi interni	Spazi esterni	Laboratori
Laboratori	Palestre di altre scuole	Informatica
Palestra	Palazzetto dello sport	Linguistica
Biblioteca	Piscina	Ed. Tecnica
		Manualità e
Teatrino	Centro Culturale Polivalente	cartonaggio
Mensa	Bosco o Parco	Falegnameria
Atri e spazi non strutturati		Cucina
Impianti sportivi all'aperto		Psicomotricità
Giardino e orto		Scientifico
		Ambientale

EMERGENZE:

- a) chiare indicazioni di scarsità di spazi per 5 scuole;
- b) segni che fanno comprendere come i laboratori non siano che aule libere approssimativamente riadattate (e non si sa con quale disponibilità di attrezzature) per almeno 3 scuole;
- c) gli spazi presenti in un plesso sono resi disponibili anche agli altri mediante un'organizzazione interna predisposta a tal fine per 3 scuole.

SVILUPPI:

1) Emergono ora, ma ritorneranno anche nella gestione delle altre risorse (strumenti e sussidi, docenti ecc.), due orientamenti dell'azione organizzatrice: la dislocazione delle risorse nei plessi in modo che ciascuno abbia qualcosa e di quello stia contento, ovvero la circolazione

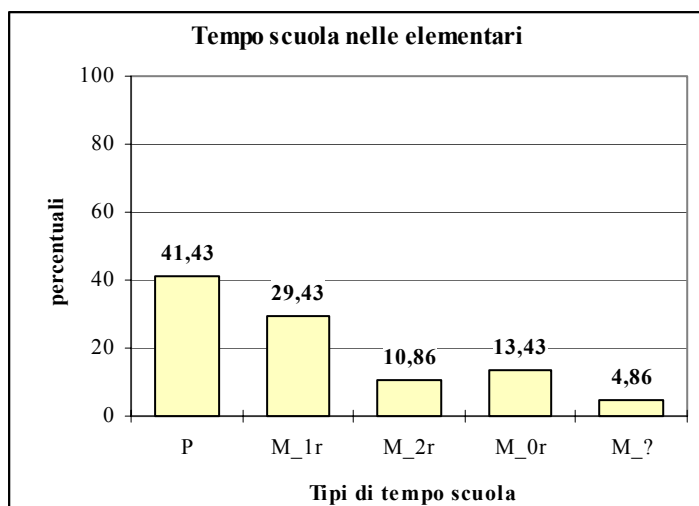
delle risorse con apprestamento di una micro-organizzazione (d'ora in poi MO) che presieda a tale compito (aprendo una riflessione sulla tipologia degli spazi legata alla didattica: spazi di classe; spazi per gruppi intraclasse; spazi per raggruppamenti interclasse ecc.). In questo caso si tratta, ovviamente, della circolazione dei gruppi di lavoro, dal momento che gli spazi non sono trasportabili.

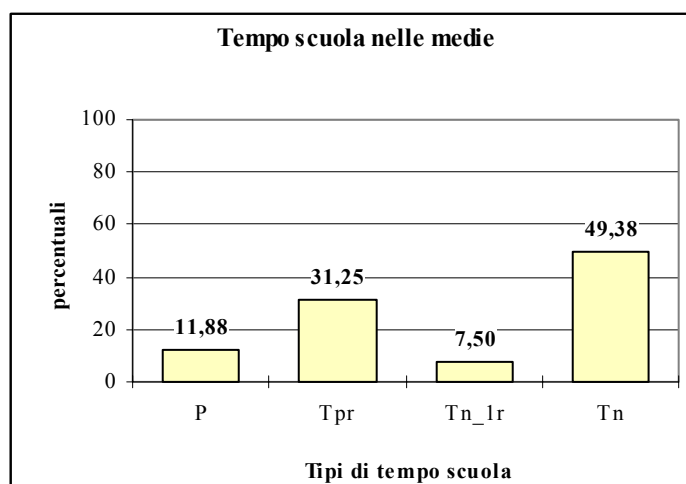
2) Cos'è un "Laboratorio"? Qual è la dotazione minima? Quali sono i termini della problematica laboratoriale?

3. Tempo scolastico

La tabella sinottica qui predisposta costituisce una "Simulazione", cioè rappresenta quanto è possibile ipotizzare sull'argomento. Poiché, aggregando i dati desunti sia dalla sezione riguardante gli orari dei diversi plessi nella scheda sulla Articolazione strutturale, sia dalle risposte alla domanda n. 3 della Scheda di rilevazione degli aspetti organizzativo-didattici, ci si è accorti che i dati complessivi non erano sufficienti per permettere una rappresentazione d'insieme (una scuola non ha risposto, molte invece hanno risposto solo in modo parziale): e allora piuttosto che buttare tutto, si è preferito "inferire per somiglianza e consuetudine" i dati mancanti. Sarebbe auspicabile, per mantenere sempre aggiornata una banca dati su questi istituti, destinare un momento del prossimo seminario di studi dei Capi d'Istituto alla correzione dei dati precisati per inferenza. Ciò, comunque, non modifica il quadro generale.

3. Distribuzione delle classi per tempo scolastico





Nella tabella per la scuola materna si riporta P per indicare le differenti articolazioni del “tempo pieno o lungo”, senza ulteriori specificazioni (sabato compreso o meno) che caratterizza tale scuola;

per la scuola elementare: a) **P** indica il Tempo pieno, senza ulteriori specificazioni (sui diversi rientri possibili e comprendendo o meno il sabato); b) **M_0r** indica il Modulo senza rientri; c) **M_1r** il Modulo con 1 rientro; d) **M_2r** il Modulo con 2 rientri.

per la scuola media: a) **P** indica il Tempo pieno; b) **T n** indica il Tempo normale; c) **Tn_1r** indica il Tempo normale con 1 rientro; d) **T p r** indica il Tempo prolungato.

EMERGENZE:

- a) 6 scuole hanno dichiarato di trovarsi in fase di ripensamento dell'organizzazione del tempo scolastico;
- b) 4 considerano problematico affrontarne il riordino;
- c) solo 3 hanno avviato il riordino.

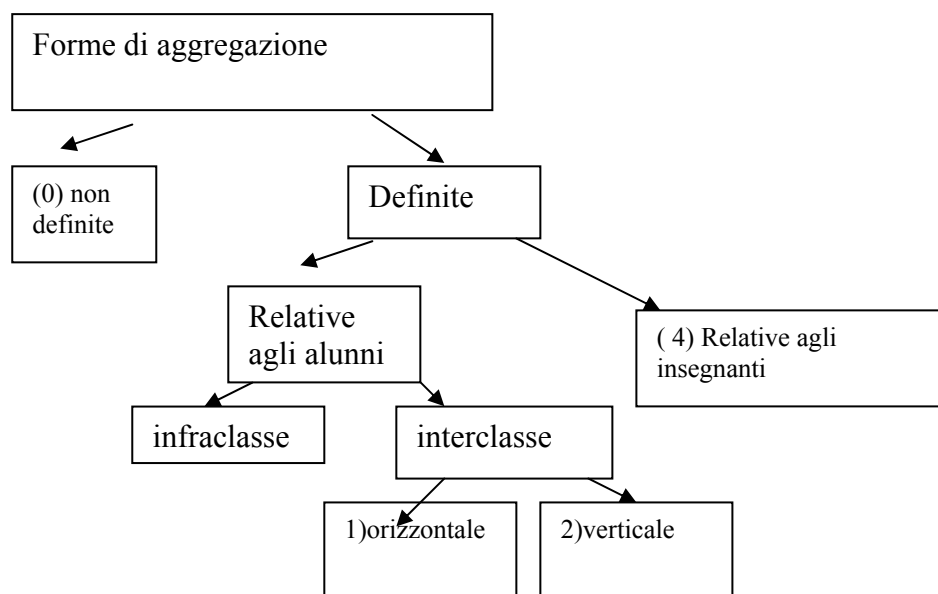
SVILUPPI:

- 1) per talune scuole quello dei moduli temporali è davvero un problema di complessità (basta pensare che nella scuola di Brisighella su 8 plessi esistono 10 tempi scuola da armonizzare e controllare);
- 2) alcune scuole hanno dichiarato che la comprensività ha comportato un ripensamento del tempo scuola, e precisamente di quello della media su quello dell'elementare. E parallelamente altre scuole dichiarano che il riordino del tempo è reso necessario dall'impiego di docenti dell'altro ordine scolastico. Ma allora la problematica del tempo scolastico è esattamente definibile solo in riferimento al necessario riflesso sull'azione educativa e didattica.

4. Aggregazione degli alunni

Le risposte si distribuiscono sulle seguenti categorie:

- a) 00- per descrizioni di aggregazioni e scambi imprecisate, generiche o riferite a situazioni occasionali;
- b) A- per raggruppamenti programmati di classi terminali di un grado e formazione prime classi del successivo;
- c) B- per scambi, aggregazioni e raggruppamenti per classi aperte parallele e per attività disciplinari, di recupero e potenziamento o per costituire piccoli gruppi di livello;
- d) C- gruppi misti elem/medie o mater/elem/medie per attività integrative, complementari e di progetto (tra queste 4 scuole che danno anche altre risposte); 01 per le 2 scuole che ancora non hanno elaborato alcuna ipotesi o prospettiva.



EMERGENZE:

- 1) una scuola sta avviando forme di “Tutorato” da parte degli alunni di scuola media verso quelli di scuola elementare.

SVILUPPI:

- 1) l'impressione è che si deve ancora registrare una tipologia dei gruppi di apprendimento (orizzontali e verticali) connessa organicamente sia con la progettazione dei percorsi in continuità, sia con l'organizzazione degli spazi e dei tempi-scuola che possa fare da riferimento generale all'azione organizzativa del DS di una scuola comprensiva (dove la continuità intrinseca assume valori importanti nell'orientare l'azione didattica).

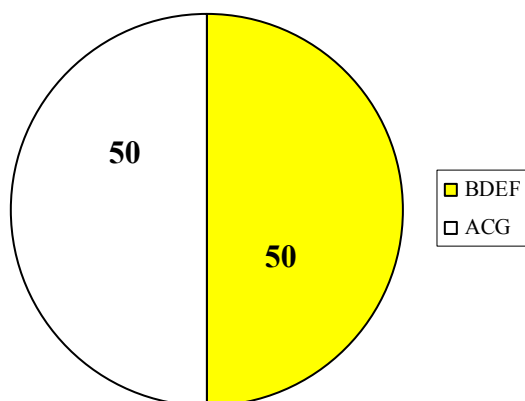
Istituti	Forme di aggregazione								
	00	01	A	B	C	D	E	F	G
1	0								
2			1						
3	0								
4			1						
5	0								
6				4					
7					2	1			
8					2	1	3		
9		0							
10								3	
11					2	1			
12					2	1			2
13					2	1			
14		0							
15					2				
16						1			
17						1			
18	0								
19					2				
20					2				
21						1			

<i>Casi</i>	4	2	2	1	8	8	1	1	1
<i>N</i>	20	20	20	20	20	20	20	20	20
<i>tot</i>	6		22						
<i>%</i>	30		9,1	4,5	36,4	36,4	4,5	4,5	4,5

Legenda delle intestazioni fig 1

- 00 Forme imprecisate di aggregazione e scambio e/o dichiarazioni generiche
- 01 Ipotesi assenti o da elaborare
- A Aggregazioni programmate delle classi V e formazione delle classi prime medie
- B Scambio di classi per attività disciplinari
- C Gruppi misti materna, elementare e media
- D Classi o sezioni parallele aperte
- E Piccoli gruppi di livello
- F Gruppi infraclasse per laboratori e/o attività di recupero o potenziamento
- G Tutorato medie verso elementari

Percentuali di forme di aggregazione

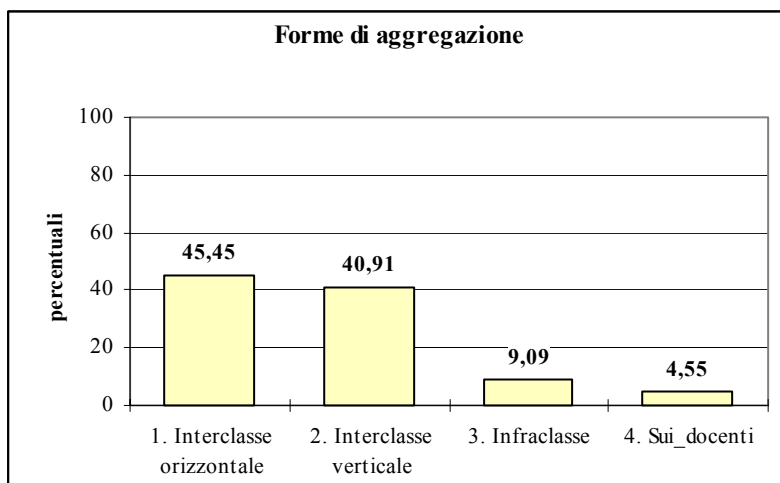


Legenda dei simboli di codifica fig 2

- 0 Aggregazione non definita
- 1 Aggregazione interclasse orizzontale
- 2 Aggregazione interclasse verticale
- 3 Aggregazione infraclasse
- 4 Aggregazione sui docenti

Si può ipotizzare che :

- a) se la continuità si esprime in direzione della scuola che segue (la media), allora dovrebbero prevalere forme di aggregazione basate sul disciplinare in collegamento con l'asse disciplinare e con l'insegnamento prevalente deduttivo;
- b) se invece la continuità si esprime in direzione della scuola che precede (la primaria), allora dovrebbero prevalere le forme di aggregazione basate sul trasversale in collegamento con l'asse predisciplinare e con l'insegnamento prevalentemente induttivo



5. Materiali e strumenti didattici

Nella tabella sono indicate le frequenze relative alle risposte più comuni: a) **A** per le scuole che proclamano delle carenze nella dotazione (anche se dalla descrizione riportata una scuola è stata anche inserita tra quelle che descrivono una dotazione generica); b) **C** per le scuole che hanno descritto sinteticamente una dotazione generica (che non vuol dire intrinsecamente carente); c) **B** per l'unica scuola che descrive una dotazione piuttosto ampia e completa; d) **E** per le 3 scuole che prefigurano lo sviluppo del laboratorio multimediale nella loro risposta.

EMERGENZE: a) la carenza è avvertita soprattutto per la scuola media.

SVILUPPI: come per spazi e tempi-scuola

Legenda delle categorie

- A Denuncia di dotazione carente
- B Generica affermazione di ampia disponibilità
Generica descrizione di materiali e strumenti d'uso
- C comune
- D Materiali interni per per la programmazione/valutazione
- E Materiali per lo sviluppo di progetti multimediali

5. Materiali e strumenti didattici

Istituti	Categorie				
	A	B	C	D	E
1	1				
2				1	
3			1		
4			1		
5			1		
6	1				
7		1			
8					1
9			1		
10			1		
11			1		
12			1		
13	1				
14	1				
15	1				
16	1				
17	1		1		
18					1
19			1		
20					1
21			1		

Casi	7	1	10	1	3	22
%	31,8	4,55	45,5	4,55	13,6	100

6. Risorse docenti

Le risposte si polarizzano sulla valutazione del DS circa una “generica” partecipazione dei docenti alla vita della scuola comprensiva (tenendo sullo sfondo il fatto che l’istituzione di un tale istituto è stato un avvenimento non semplice, non ancora superato perché di recente memoria)

Legenda delle categorie

- A1 Buona partecipazione generale dei docenti
- A2 Problema del coinvolgimento di tutti i docenti
Utilizzo docenti di ed. tec.-ed. art. per parte
- B1 dell’orario
- B2 Completamenti per consulenze di ed. fisica
- B3 Consulenza El a Medie per alfabetizzazione adulti
- B4 Continuità docente sostegno da Medie ad El
- C1 Operatore tecnologico
- C2 Operatore psicopedagogico

C3 Utilizzo ex art. 3 DPR 419/74

C4 Utilizzo ex 113 per documentazione

D Aggiornamento comune

E Attività aggiuntive fondo di Istituto (art. 3/71 CCNL)

Codifica per categorie

A Indicazioni generiche

B Prestiti professionali

C Utilizzi

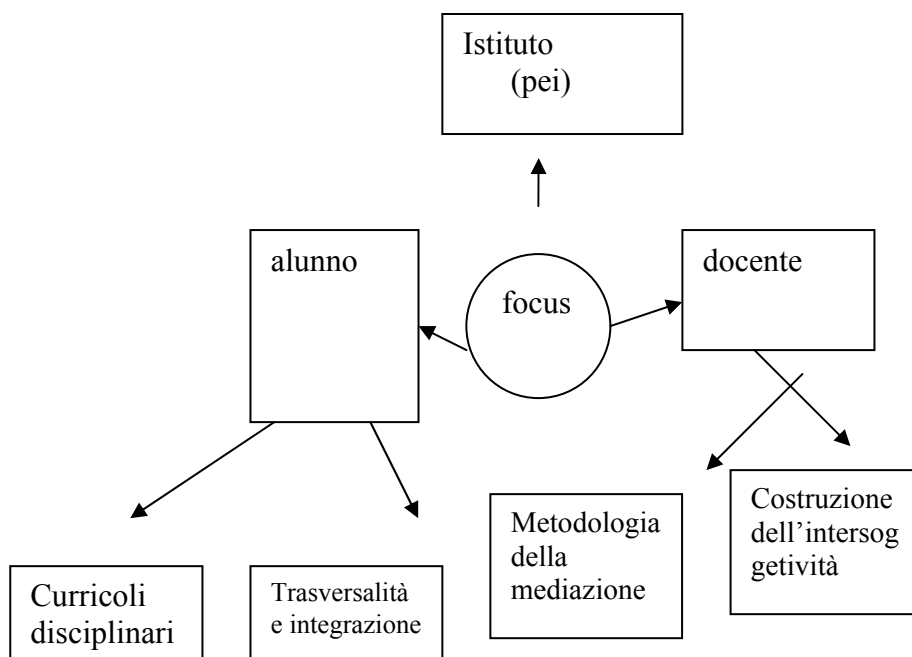
D Aggiornamento comune

E Attività aggiuntive

6. Risorse docenti

Istituti	Categorie												tot
	A1	A2	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D	E	
1		1											1
2			1										1
3				1								1	2
4			1	1	1							1	4
5		1											1
6			1										1
7							1		1			1	3
8											1		1
9	nessuna innovazione o progetto												0
10			1	1			1						3
11			1	1							1	1	4
12			1	1								1	3
13			1				1			1			3
14			1			1							2
15	1												1
16			1									1	2
17	problema di ottenere spazi dal Dirigente												0
18	non risponde												0
19			1									1	2
20	1												1
21				1				1				1	3
<i>Casi</i>	2	2	10	6	1	1	3	1	1	1	2	8	38
<i>tot</i>	4		18				6			2		8	38
<i>%</i>	10,53		47,37				15,79			5,3		21	100

7. Approcci didattici



In sintesi solo poche scuole indicano la strategia prevalente (didattica laboratoriale, della ricerca, per problemi), mentre molte colgono l'effetto principale o più frequente (la costruzione di curricula continui o di progetti verticali ecc.), altre esprimono il processo di problematizzazione per rispondere all'innovazione. Alcune poi danno risposte non congrue e una non risponde. Insomma emerge chiaramente come ancora la riflessione sulla didattica sia in fase di definizione del proprio specifico, per distinzione dall'ambito della programmazione (gestione delle risorse umane) e dall'ambito dell'organizzazione (spazi, tempi e risorse materiali). In questo intreccio di differenti piani di azione il ruolo del DS è ancora una volta essenziale alla conduzione dell'organizzazione verso mete chiare e distinte. Come si era indicato nel commento all'item n. 4, anche in questo ambito, poi, è necessario che il DS disponga di una semplice dotazione di strumenti e modalità di *verifica dell'azione didattica* e degli opportuni riferimenti agli standard previsti dal programma nazionale e descritti da una (necessaria) continua ricerca precisa e puntuale.

	A	B1	B2	B3	C	D	E				
Casi	7	1			1		2	5	7	3	26
tot					4						
%	26,92				15,38			19,23	26,92	11,54	100

Codifica per categorie

A	Problematizzazione della continuità Focus sul
B	disciplinare Focus
C	sull'integrazione
D	Focus sulla metodologia
E	Focus sui processi comuni dei docenti

EMERGENZE

Una scuola non risponde all'item, nonostante che abbia diligentemente e correttamente risposto a tutti gli altri. Cosa significa? E non si tratta di un accidente, perché a voler fare i sottili si può dire che solo 3 scuole hanno risposto in modo puntuale.

SVILUPPI

1) L'approccio laboratoriale è indicato tra le soluzioni didattiche più caratterizzanti la scuola comprensiva, e parallelamente il laboratorio è risultato un riferimento stabile anche agli item 2 e 5. Perché? Quale significato assume per l'Istituto comprensivo?

2) Se si confrontano le risposte alla domanda sulle forme di aggregazione degli alunni (che hanno aperto un orizzonte ampio sulle modalità di continuità trasversale e verticale) con le 3 sole risposte puntuali alla domanda sull'approccio didattico, quali conclusioni si debbono tirare?

3) Solo 2 scuole hanno collegato la risposta all'approccio didattico con la formazione in servizio del personale. Ma forse anche altri Istituti lo hanno fatto senza esplicitarlo. E non potrebbe questa divenire una strategia stabile e ricorrente (una delle poche a disposizione) per il DS?

8. Verifiche e valutazioni

Nella riga casi della tabella si possono consultare i valori assoluti di scelta espressi dagli istituti in ciascuna delle categorie riportate in legenda

Istituti	Categorie											tot	
	00	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4		B5
1		1											1
2			1			1							2
3			1										1
4						1			1				2
5			1										1
6			1										1
7									1			1	2
8										1			1
9	non risponde												0
10			1		1								2
11	non risponde												0
12								1					1
13			1										1
14			1										1
15	1												1
16						1							1
17								1					1
18	1												1
19							1	1					2
20			1					1		1			3
21				1							1		2
Casi	2	1	8	1	1	3	1	4	2	2	1	1	27
tot				15					10				
%	7,41			55,56					37,04				100

Legenda delle categorie

- 00** Indicazioni generiche
- A1** Principi indicati nel PEI
- A2** Verifica della programmazione e del progetto (quadrim. e terminale)
- A3** Definizione e verifica degli standard di Istituto
- A4** Seminario di studio sul progetto
- A5** Verifica dei risultati in Collegio o Commissioni
- A6** Modelli di progettazione
- B1** Gruppo misto di elaborazione strumenti di osservazione sistematica
- B2** Discussione sulla nuova scheda di valutazione
- B3** Aggiornamento sulla valutazione: criteri comuni della maturazione
- B4** Comunicazione della valutazione scolastica ai genitori

La polarizzazione delle risposte su due dimensioni della valutazione, e cioè quella dell'insegnamento progettato dai docenti da un lato e quella dell'apprendimento dell'alunno dall'altro (mediante la riflessione e la formazione sulla nuova scheda personale di valutazione), apre un quadro di interazioni abbastanza interessante, perché il primo percorso sembra più direttamente finalizzato al confronto fra obiettivi programmati e obiettivi conseguiti (in itinere o al termine), mentre il secondo sembra più chiaramente definito nel confronto fra competenze in ingresso e competenze in uscita (in itinere o al termine). Ma allora è evidente che seppure i due processi si incontrano sullo snodo comune costituito dalla definizione operatoria e completa degli obiettivi, possono però prendere vie non più riconducibili ad unità e forme di difficile controllo da parte del DS. E questa è un'evenienza da evitare, in quanto l'unità nell'insegnamento è intrinsecamente rilevante in una scuola comprensiva che voglia armonizzare più assi educativo-didattici. Si può con certezza sostenere che tale rischio tende ad aumentare quando non ci si serva nel primo caso di modalità programmatiche per obiettivi (ma è certo che *non sono incompatibili* forme di programmazione per concetti o per progetti con la definizione operatoria degli obiettivi), come pure nel secondo caso quando non si utilizzino prove di ingresso o se ne si utilizzino di quelle non valide a misurare le determinanti delle competenze in uscita. In questo secondo caso, infatti, è certo che utilizzando prove già predisposte e preparate da autorevoli autori si perdono quelle caratteristiche di validità interna (col curriculum didattico) che, invece, si possono mantenere quando sia il docente medesimo a predisporle; sia pure concedendo qualcosa in oggettività e standardizzazione. Ecco dunque un altro ampio settore di formazione per tutti.

EMERGENZE

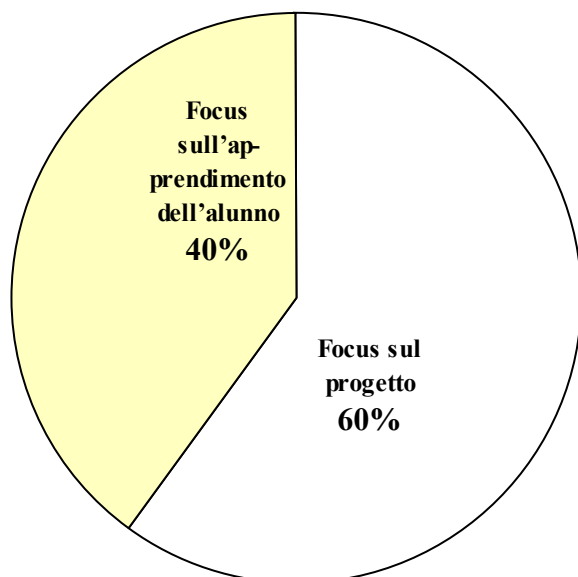
Ben 4 scuole o non rispondono o rispondono evadendo la domanda.

SVILUPPI

Alcune scuole comunicano molto chiaramente la relazione tra valutazione della programmazione e formazione dei docenti e parimenti altre scuole evidenziano la connessione formazione e valutazione con la nuova scheda. E dunque sarebbe importante avere dati sulla formazione per capire

- a) su quale modello prevalente di programmazione didattica ci si è orientati (tenendo presente che mentre la programmazione indicata direttamente dai programmi vigenti è molto chiaramente quella "per obiettivi" nella scuola media, per la scuola elementare i programmi lasciano ai docenti il compito di individuare quella più adeguata alle finalità della loro scuola). Ma per la media nel '79 pressante era l'unità dell'insegnamento e dunque la dimensione "educativa" della programmazione, a fronte di docenti di diversa estrazione e prima formazione, mentre per l'elementare sembra potersi più semplicemente ridurre alla dimensione didattica di coordinamento del modulo, tenendo presente che le discipline più impegnative per la specificità epistemologica (i linguaggi non verbali) sono avvicinate non come discipline ma come strumento di sviluppo alle altre;**
- b) la nuova scheda di valutazione col giudizio sintetico, ha unificando il modello della media su quello dell'elementare, abbattendo totalmente le determinanti disciplinari su cui si era spesa la sperimentazione delle scuole medie in fase di preparazione al nuovo documento e soprattutto abbattendo l'asse educativo disciplinare (caratteristica distintiva della scuola media nei confronti dell'asse predisciplinare**

dell'elementare). **Quale logica disciplinare dovrà caratterizzare la scuola comprensiva?**



9. Partecipazione e rapporti esterni

EMERGENZE

Ben 7 scuole evitano di esprimere un giudizio sui rapporti con l'Ente locale. Cosa significa? E soprattutto cosa significa per un Istituto comprensivo?

SVILUPPI

Molte scuole stanno realizzando un intervento di coordinamento degli EE. LL. (Comunità montane e di altro tipo, Aziende Locali Socio Sanitarie ecc.) competenti sul loro territorio mediante a) protocolli d'intesa, ovvero b) accordi di programma. Quali sono le differenze giuridico-amministrative dell'uso di uno strumento rispetto all'altro?

Legenda delle categorie

EL Enti locali

Comune, Provincia, Regione, Comunità montane

ULS, Biblioteche comunali, Centro minori, organizzazioni sportive-culturali-sanitarie-benefiche e assistenziali

Amb Ambiente extrascolastico

Fam Famiglie

Valori assoluti

	EL	Amb	Fam	tot
A.Stato attuale	10	11	4	25
B.Prospettive	5	2	2	9

tot 15 13 6 34

Valori percentuali

	EL	Amb	Fam	tot
A.Stato				
attuale	29,41	32,35	11,76	73,53
B.Prospettive	14,71	5,88	5,88	26,47
tot	44,12	38,24	17,65	100

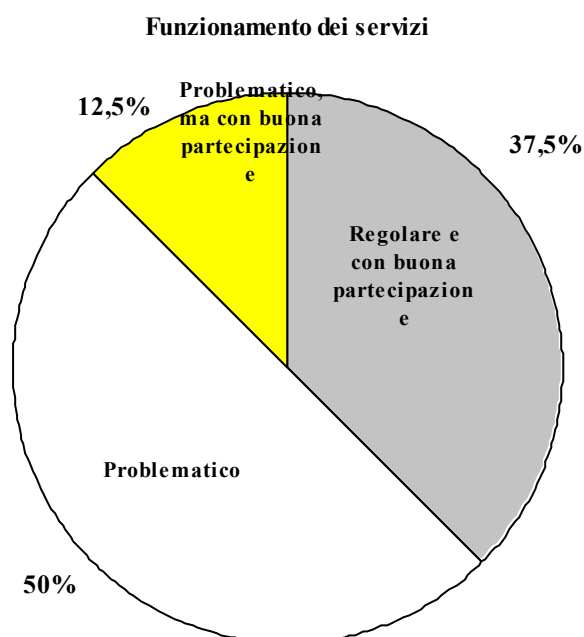
10. Organizzazione dei servizi ausiliari

SVILUPPI

Emerge chiaramente la duplice logica (nella distribuzione del personale amministrativo in modo evidente, ma probabilmente in modo consono anche nella gestione del personale ausiliario) l'orientamento alla *diffusione* tra i plessi del servizio ovvero, al contrario, l'*accentramento* dei servizi anche in un solo locale. Cosa significa per la scuola comprensiva? Ci sono soltanto differenze di stile di conduzione tra i DS o invece si tratta di qualcosa di più?

Legenda delle categorie

- A Funzionamento regolare e con buona partecipazione
- B1 Funzionamento problematico (per assestamento e per aumento dei carichi di lavoro)
- B2 Funzionamento problematico ma con buona partecipazione
- C Non indicato



11. Direzione e gestione collegiale

Si tratta di una domanda capitale nella logica del DS di scuola comprensiva. Perché è evidente che, sia che si senta di affrontare personalmente l'orientamento dell'asse educativo delle scuole, sia che non si senta preparato a farlo (e comunque in qualche modo lo dovrà diventare, se non vuole dipendere completamente dalla collaborazione di soggetti - comunque e a modo proprio sicuramente interessati -), per dominare la complessità della scuola comprensiva il DS dovrà utilizzare MO e dunque dovrà avere una strategia in testa per il loro utilizzo. Nella tradizione delle scuole si è sempre fatto riferimento al Comitato di Presidenza, all'Ufficio dei Collaboratori, ora si parla di Staff di Direzione, per indicare il gruppo gerarchicamente più alto nella conduzione dell'orientamento organizzativo dell'intero istituto; ma è anche evidente che la rete degli interventi si allarga a comprendere altre MO verticali e orizzontali.

EMERGENZE

Ben 11 scuole articolano la risposta senza dire come organizzano l'Ufficio dei Collaboratori. 'E normale, o sottende un disagio?

SVILUPPI

1) Alcune scuole privilegiano definire lo staff di conduzione in conseguenza della dispersione dei plessi (responsabili di plesso), altre più tradizionalmente per gradi scolastici (collaboratori del DS), qualche altra scuola comincia ad esprimere l'esigenza che ci si serva di figure verticali (psicopedagoga, docente di sostegno, esperto disciplinare ecc.). Quali riflessi le diverse MO possono avere sul senso organizzativo interno dell'Istituto comprensivo?

2) La definizione della strategia di conduzione coinvolge conseguentemente anche la gestione del Collegio Docenti e dei Consigli di classe o interclasse. Qual è la strategia più adatta per l'Istituto comprensivo? Esistono, poi, delle opportunità di differenziazione di una tale organizzazione per grado di scuola, nell'istituto comprensivo, o viceversa esistono le premesse per mantenerla continua?

Categorie	Inf.	Inf. assenti
A Contenuti dell'intervento gestionale	1	0
B Organizzazione dell'ufficio	1	0

12. Direzione e gestione collegiale

Istituti	Categorie		tot
	A	B	
1	0	0	0
2	1	0	1
3	0	1	1
4	0	1	1
5	0	1	1
6	0	1	1
7	0	0	0
8	1	0	1
9	0	0	0
10	1	0	1
11	0	1	1
12	0	1	1
13	0	1	1
14	0	1	1
15	0	0	0
16	0	0	0
17	0	0	0
18	1	0	1
19	0	0	0
20	0	1	1
21	0	0	0

Inf. sì	4	9
Inf. no	17	12

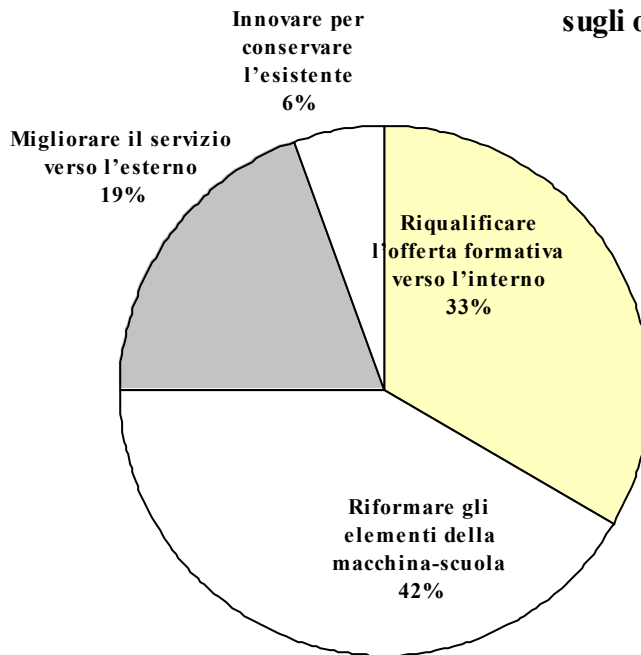
Sintesi sul carattere sperimentale prevalente

Dalle risposte emerge chiaro il profilo che identifica l'Istituto comprensivo. Non si vuole qui andare oltre, ma ci si deve chiedere comunque subito, per dare rilievo alle due scuole che hanno visto l'istituzione comprensiva come l'unico strumento per salvaguardare un livello di scuola secondaria, che altrimenti sarebbe scomparso da quel territorio, e per converso per sottolineare la scomparsa, tra le risposte date, di qualsivoglia riferimento alle finalità proprie della scuola media, insomma per far completa chiarezza:

- a) se l'asse educativo di tale scuola può sopravvivere, o meno e
- b) se nell'equilibrio organizzativo generale dell'Istituto comprensivo questa scuola può giocare ancora un proprio ruolo.

Ovvero dobbiamo arrenderci all'idea che i livelli finali della futura scuola di base siano quelli che erano un tempo (e seppur per pochi) quelli della vecchia scuola elementare: e questo dunque sarebbe il risultato dell'innovazione su cui ci stiamo tanto impegnando!

Distribuzione percentuale delle scelte sugli organizzatori concettuali



Elenco delle risposte

- A** Formare l'identità docente
Formare il docente della scuola di base

 - B** Incrementare l'efficienza
Migliorare il servizio
Modificare le relazioni professionali

 - C** Sviluppare il potenziale culturale del territorio
Dare visibilità esterna alla scuola
Integrare scuola ed Enti Locali
Organizzare interventi in rete con l'extrasc.

 - D** Sviluppare la didattica per laboratori
Dare corpo all'operatività disciplinare
Rafforzare l'orientatività della scuola

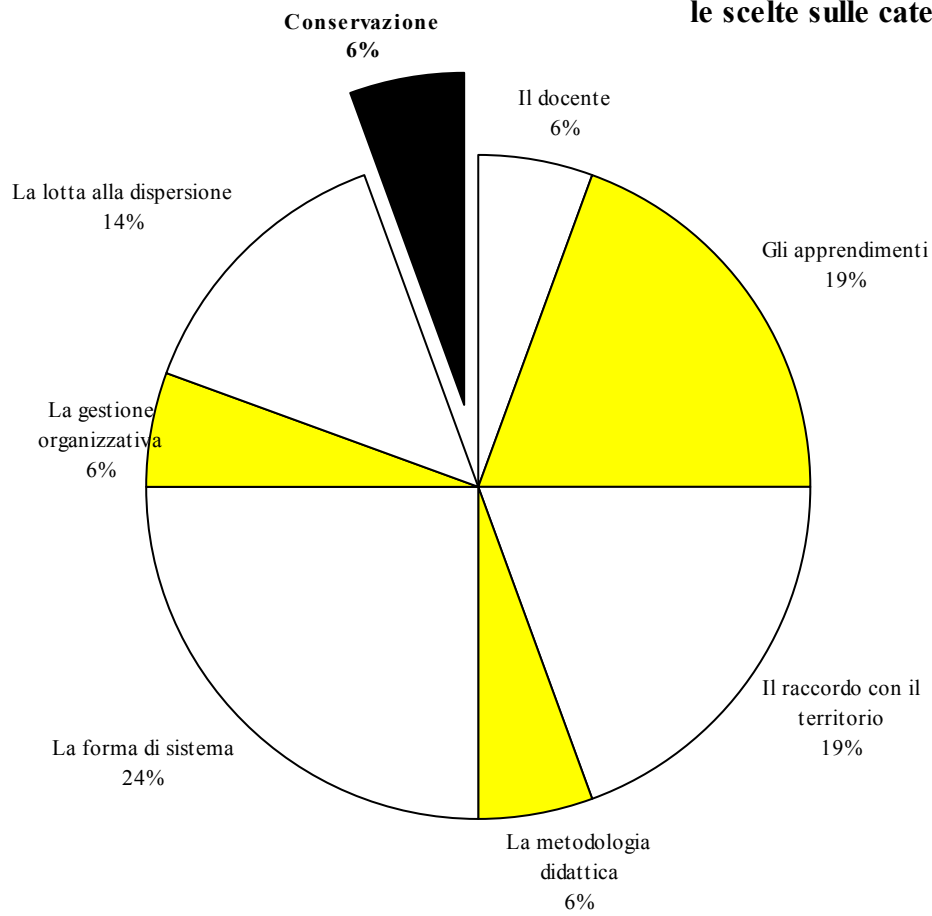
 - E** Realizzare la continuità verticale

 - F** Gestire unitariamente
Applicare modelli organizzativi unitari

 - G** Contrastare la dispersione scolastica
Ridurre il disagio
Arginare lo svantaggio socio-culturale

 - H** Evitare la scomparsa della Scuola Media
Riorganizzare la Scuola Media
-

Distribuzione percentuale delle scelte sulle categorie da A



A conclusione la scheda riferita alla terza sezione

ISTITUTI COMPRESIVI SPERIMENTALI
SCHEMA DI RILEVAZIONE DEGLI ASPETTI ORGANIZZATIVO-DIDATTICI

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI
ISTITUTO COMPRESIVO DI.....
ANNO INIZIO SPERIMENTAZIONE.....
CARATTERISTICHE DELL'AREA TERRITORIALE IN CUI OPERA L'ISTITUTO
COMPRESIVO.....

1.PROGETTAZIONE DEI PERCORSI DI APPRENDIMENTO

2.SPAZI INTERNI/ESTERNI

3.TEMPO SCOLASTICO

4. AGGREGAZIONE DEGLI ALUNNI

5. MATERIALI E STRUMENTI DIDATTICI

6. RISORSE DOCENTI

7.APPROCCI DIDATTICI

8.VERIFICHE E VALUTAZIONE

Di seguito la CM 227/99 che ha fornito indicazioni e orientamento agli istituti
comprensivi

PARTE 2
LA PROGETTAZIONE FORMATIVA

2.1. Continuità e comprensività

La progressiva diffusione degli istituti comprensivi ha comportato un più rilevante impegno nell'approfondimento delle strategie per la realizzazione della continuità educativa e didattica.

L'integrazione dei modelli della comprensività e dell'autonomia negli istituti comprensivi offre nuove opportunità per la soluzione dei problemi iniziali che possono nascere dalle difficoltà di rapporto tra i docenti, mediante la ricerca di procedure di lavoro che richiedono l'apertura e lo scambio all'interno di nuove relazioni.

Nell'istituto comprensivo si richiedono la progettazione e l'attuazione di forme di cooperazione tra insegnanti che precedentemente lavoravano separatamente all'interno dei diversi cicli, e soprattutto la diffusione delle responsabilità in gruppi di lavoro che assolvono funzioni necessarie per il

coordinamento delle diverse attività. Nelle esperienze più accreditate si è consolidata la pratica di costituire uno staff di conduzione, anche sotto forma di gruppi di progetto incaricati di coordinare gli aspetti più innovativi del curriculum scolastico (come ad esempio le programmazioni “verticali”, la gestione dei laboratori didattici, l'organizzazione dei tempi di insegnamento, i rapporti con il territorio).

Il limite che può manifestarsi è che questa sfida al cambiamento sia percepita dagli operatori scolastici come imposta dall'esterno, oppure troppo ardua e faticosa da realizzare in tutte le sue implicazioni.

Tuttavia, se si considerano i bisogni degli allievi, occorre ribadire che la continuità educativa e didattica e il lavoro integrato all'interno dei cicli della scuola di base - elementi che danno senso alla comprensività - rendono assai più efficaci l'istruzione e la formazione degli studenti.

I risultati della ricerca triennale realizzata negli istituti comprensivi sperimentali hanno evidenziato che una prima realizzazione della continuità didattica di tipo verticale può essere attuata iniziando dalla ideazione e dalla messa in pratica di progetti didattici coordinati relativi agli anni-ponte tra i diversi gradi. I punti di coesione all'interno dei progetti vengono individuati e condivisi quando si assumono concezioni del curriculum che superano la tradizionale separatezza delle discipline.

La continuità didattica si consolida nell'elaborazione di progetti che focalizzano l'attenzione sullo sviluppo, negli alunni, di competenze fondamentali (come ad esempio la comprensione del testo scritto, o lo sviluppo dell'argomentazione e della pratica discorsiva). Risultati positivi si ottengono anche mediante la cooperazione tra docenti di discipline diverse su tematiche o problematiche comuni, oppure che aprono al rapporto di collaborazione tra docenti nelle attività di laboratorio, o nell'attivazione di rapporti sistematici con il territorio.

Si aprono dunque ulteriori spazi per provare a rendere la scuola più autonoma e responsabile nelle proprie scelte didattiche e più aperta agli scambi con gli studenti e con gruppi e soggetti istituzionali che possono essere coinvolti nel tentativo di migliorare l'istruzione.

2.2. La flessibilità degli interventi didattici

Una reale continuità educativa ed un curriculum “centrato sull'allievo” comportano la costruzione di curricula flessibili sotto diversi aspetti e con motivazioni culturali e didattiche di ampio spessore.

Il primo di questi aspetti è l'“integrazione” territoriale del curriculum. Nello stesso arco di tempo in cui si è sviluppata l'esperienza degli Istituti Comprensivi Sperimentali, hanno preso corpo e si sono avviati ad attuazione operativa due importanti scelte di politica scolastica. Da un lato sono maturate la riflessione e il dibattito sui “sapere” essenziali, ove si manifesta la necessità di dare un peso rilevante alla autonomia dei singoli istituti nella costruzione dei curricula scolastici, in ossequio alla varietà di situazioni locali ed alla diversità degli allievi. Dall'altro è stato creato un servizio nazionale per la “qualità

dell'istruzione" con compiti di valutazione di sistema e, quindi, di individuazione e monitoraggio degli standard formativi. "Locale" e "nazionale" si rivelano, quindi, dimensioni strettamente legate fra loro, come si evince anche dalle norme attuative dell'autonomia scolastica (articoli 4 e 8 del Regolamento).

Gli Istituti Comprensivi Sperimentali hanno verificato la possibilità della costruzione del curricolo fondato su obiettivi formativi e risultati attesi, in termini di competenze degli allievi piuttosto che su contenuti predefiniti e uniformi. Le scelte curriculari appaiono legate più all'esperienza personale e sociale dell'allievo, che ad un programma elaborato a livello "centrale".

Si è compreso che la costruzione di curricoli realmente integrati con la realtà civile e sociale significa anche il superamento di una cultura cristallizzata in ordini e gradi di istruzione, in programmi enciclopedici e ripetitivi. Tale consapevolezza rappresenta un apporto irrinunciabile alla costruzione di un nuovo sapere in positivo rapporto con la realtà contemporanea.

La seconda direzione è quella del rapporto fra flessibilità del curricolo e flessibilità dell'organizzazione didattica. L'esperienza di alcuni ICS ha mostrato l'utilità di una progettazione concordata fra i vari gradi di istruzione in termini di grandi obiettivi comuni e di specificazione di indicatori e descrittori propri, invece, ai singoli livelli di apprendimento.

Si è sperimentato anche lo scambio fra insegnanti di gradi diversi di istruzione con il sistema dei "prestiti professionali". La collaborazione concreta tra docenti delle diverse aree disciplinari (non solo per le materie a valenza espressiva: educazione motoria, musicale, artistica) in progetti didattici innovativi (non necessariamente limitata agli anni-ponte di raccordo tra i cicli) ha consentito di arricchire le opportunità dei ragazzi, mettendo a loro disposizione nuove competenze, motivazioni di ricerca, esperienze non di routine.

La pratica dei prestiti professionali è agevolata dall'organico funzionale che sarà sperimentato, nell'anno scolastico 1999-2000, anche in un ristretto numero di istituti comprensivi.

Il nuovo quadro dell'autonomia affida alla responsabilità diretta delle istituzioni scolastiche la predisposizione di un'organizzazione più articolata dei gruppi di allievi (per classi, per livelli di apprendimento, per laboratori, per interessi) e, quindi, di una progettazione formativa che prende in considerazione gruppi di allievi più ampi del gruppo classe tradizionale, sia in orizzontale (classi parallele) che in verticale (classi successive).

In tema di flessibilità dell'organizzazione scolastica, onde evitare il possibile disorientamento di insegnanti e allievi, oppure pericolosi equivoci sul piano psico-pedagogico, vanno sottolineate alcune condizioni che l'esperienza degli istituti comprensivi fa ritenere essenziali:

- 1. la progettazione di una didattica flessibile richiede un piano attuativo preciso e ben monitorato, con il calcolo del monte-ore annuale delle varie aree disciplinari e l'indicazione delle variazioni di orario scolastico che si predispongono per differenziare la composizione dei gruppi, per definire i**

periodi di recupero, consolidamento o avanzamento, per l'attribuzione dei crediti formativi, ecc.;

- 2. la riaggregazione periodica degli allievi per gruppi di livello è da ritenersi utile per il perseguimento di obiettivi di tipo cognitivo, dove l'insegnamento personalizzato è più necessario, ma non deve preconstituire situazioni di discriminazione costante;**
- 3. è opportuno che l'aggregazione degli allievi per gruppi di interesse o per laboratori comprenda allievi di capacità, attitudini e anche, in alcuni casi, età diverse.**

2.3. L'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa

L'esperienza degli Istituti Comprensivi Sperimentali ha in parte anticipato ed in parte accompagnato l'emanazione di indirizzi normativi finalizzati all'arricchimento e all'ampliamento dell'offerta formativa, in particolare nell'ambito della legge 440/97.

Nella tradizione scolastica italiana, dove programmi e orari sono sempre stati vincolanti ed uguali per tutti, il concetto di arricchimento formativo rischia di essere riassorbito in forme tradizionali di attività.

Se infatti con questa dizione si intendesse solamente o in maniera prevalente l'estensione, per di più facoltativa, del tempo scuola per attività extra-curricolari offerte agli allievi, tutto il valore innovativo della proposta rischierebbe di essere ridimensionato.

Che la proposta di "ampliamento" sia invece innovativa rispetto a quella tradizionale è dimostrato dal fatto che i singoli istituti possono attribuire alle attività didattiche svolte in questo "ampliamento" il valore di "credito formativo", con l'acquisizione di competenze che entrano a far parte della valutazione finale dell'allievo.

Nell'esperienza degli istituti comprensivi si cominciano a distinguere tre possibili forme di arricchimento e ampliamento dell'offerta formativa:

- offerta integrativa e parzialmente sostitutiva di parti del curriculum, nella direzione della comprensività. Tale offerta è parte integrante della progettazione curricolare, soggetta a verifica dei risultati di apprendimento, certificata col sistema dei crediti e rappresenta la quota personalizzata del curriculum dell'allievo;**
- offerta aggiuntiva per il recupero ed il "saldo" di debiti, per gli allievi in difficoltà, o per l'avanzamento e la specializzazione, anche al fine di acquisire crediti anticipatori nella carriera scolastica, per gli allievi più dotati;**
- offerta aperta al territorio e ad altri soggetti diversi dagli allievi, con e senza presenza di allievi.**

Negli istituti comprensivi, alcune attività didattiche organizzate per gruppi di allievi nell'ambito della stessa classe (o per classi parallele) corrispondono già all'idea di un curriculum che presenta una parte centrale consistente, comune a tutti, ed una parte in cui i vari gruppi di allievi seguono attività diverse, che vengono però ritenute equivalenti fra loro e danno luogo alla valutazione finale.

Fra le attività sperimentate vanno sottolineate quelle derivate dall'impostazione della didattica "per progetti" (ad esempio in tema di educazione ambientale, di ricerca storica, di laboratori espressivi), e quelle poste in essere tramite la stipula di convenzioni fra l'Istituto ed organizzazioni esterne (centri di formazione professionale, centri di orientamento, imprese, Enti locali, ecc.), come l'effettuazione da parte di allievi degli anni terminali della scuola dell'obbligo di stage di orientamento, anche all'interno dell'orario scolastico.

Ciò comporta, per il momento, che tale innovazione faccia riferimento, per la valutazione, alle aree disciplinari ed alle discipline "canoniche", in termini di "crediti" acquisiti per questa o quella disciplina, in rapporto all'attività svolta. Ma da questa esperienza emerge già un concetto di ampliamento dell'offerta formativa diverso da quello tradizionale e più vicino alla metodologia "comprensiva" di origine anglosassone o scandinava.

Alla luce dell'esperienza degli Istituti Comprensivi Sperimentali, sembrano da privilegiare le forme di ampliamento dell'offerta formativa che si basano sulla co-costruzione di progetti formativi territoriali integrati, piuttosto che sulla risposta/domanda episodica e contingente.

Ai fini dell'arricchimento e dell'ampliamento dell'offerta formativa diventa essenziale il momento dell'interazione nella esplorazione delle domande/risorse del territorio e l'avvio di tavoli di concertazione che producano intese e accordi di programma e siano periodicamente vagliati e rimessi a punto dagli attori sociali e istituzionali interessati alla formazione dei giovani.

In altri termini, l'ampliamento dell'offerta formativa investe soggetti, risorse e responsabilità che vanno oltre i confini della scuola e dei suoi "clienti" diretti e che investono, invece, l'associazionismo, le istituzioni e il mondo del lavoro locali.

Nella prospettiva di un progetto educativo di territorio risultano particolarmente interessanti per l'Istituto Comprensivo:

- 1. l'integrazione dei servizi educativi per i minori tra scuola ed extrascuola**
- 2. le attività di educazione degli adulti**
- 3. i rapporti con il mondo economico, la formazione professionale e la scuola secondaria.**

Uno dei punti di forza degli istituti comprensivi sperimentali è senz'altro costituito dalla migliore "visibilità" della scuola nei confronti dei diversi attori sociali, visibilità che viene

alimentata dalla partecipazione più intensa alla vita culturale, sociale e civile della comunità.

Un sicuro indicatore di questa più intensa interazione con il territorio è costituito dalla quantità e qualità degli accordi formalizzati che si vengono a stipulare tra istituto comprensivo ed Enti locali, associazioni, organismi pubblici e privati, per la concertazione di iniziative comuni.

Le attività comuni che si intendono programmare dovranno rispondere ad effettive esigenze e bisogni del contesto ambientale, evitando scelte estemporanee e frammentarie. Ad esempio ha poco senso l'organizzazione di un coro perchè quell'anno è disponibile un insegnante precario con preparazione specifica; ma, invece, è assai opportuna se la musica corale fa parte della tradizione del luogo e, in tal caso, le risorse necessarie vanno comunque reperite. L'intensificazione dei rapporti con l'esterno dinamizza anche l'impiego delle competenze professionali disponibili all'interno dell'istituto.

All'interno dell'istituto comprensivo l'uso integrato delle competenze, delle risorse e delle professionalità, per far fronte a nuovi compiti formativi, risulta produttiva se:

- 1. avviene nel segno della reciprocità cooperativa, tendenzialmente paritaria, non unidirezionale o prevalente da parte di un ordine scolastico nei confronti di altri;**
- 2. si basa non su motivazioni o condizioni contingenti ma su condivise esigenze di ordine formativo.**

PARTE 3

GLI APPRENDIMENTI E LE COMPETENZE DEGLI ALLIEVI VERSO UN CURRICOLO VERTICALE INTEGRATO

Gli esiti più rilevanti del progetto di ricerca-azione emergono sul piano pedagogico-didattico, in particolare per la acquisita capacità, da parte di molti degli istituti coinvolti, di dotarsi di un progetto unitario di scuola e di accentuare l'attenzione all'apprendimento e alla sua processualità.

3.1 Una prima ipotesi curricolare

Si può affermare che le molteplici occasioni di progettazione comune e di messa a punto di iniziative di integrazione/scambio (laboratori, classi ponte, classi aperte, prestiti tra docenti) contribuiscono a delineare un ambiente ad alto tasso di comunicazione e dialogo inter-professionale. Ogni segmento non annulla la propria specifica identità, ma viene messo nelle condizioni di dare il meglio di sé (ad esempio, in merito alla coerenza tra enunciazioni di principio contenute nei programmi didattici e concrete opzioni metodologiche all'interno delle classi).

L'idea stessa di curricolo verticale consente di rimettere in discussione modelli di insegnamento rigidi, centrati in prevalenza sulla trasmissione di repertori informativi, per promuovere lo sviluppo di abilità procedurali (metodo di lavoro, saperi operativi, strategie di controllo dell'apprendimento) e competenze comunicative (padronanza di linguaggi, forme di espressione e di produzione culturale).

Dalle migliori esperienze degli istituti comprensivi viene convalidata l'ipotesi di un disegno curricolare centrato sul concetto di "competenze". In questo contesto la competenza viene considerata come un insieme di conoscenze dichiarative, di abilità procedurali, di atteggiamenti, che si snodano lungo un percorso coerente, nel quale si articolano tre dimensioni:

- 1. lo sviluppo verticale (la differenziazione dalla scuola dell'infanzia alla scuola media);**
- 2. la qualità degli apprendimenti (cioè la progressiva coerenza e connessione);**
- 3. le espansioni trasversali (cioè la trasferibilità delle competenze in nuovi contesti).**

In relazione a questa prospettiva, in alcune scuole comprensive particolarmente avanzate sono state esplorate strategie didattiche individualizzate, metodologie interattive e costruttivistiche, impostazioni didattiche imperniate sui concetti organizzatori della conoscenza.

Si può affermare che l'ipotesi curricolare degli istituti verticali muove dalla interazione degli aspetti cognitivi, affettivi e operativi dell'apprendimento. Un

allievo diventa progressivamente “competente” non solo perché padroneggia conoscenze ed abilità adeguate, ma soprattutto perché diventa via via più consapevole delle strategie e delle procedure che egli mette in atto per apprendere e per raggiungere i risultati che si è prefisso.

L'approfondimento di questa piattaforma pedagogica è stata alla base di numerose iniziative di formazione degli insegnanti. Molte delle proposte degli istituti comprensivi si sono caratterizzate per la costruzione di un linguaggio comune, che aiutasse a cogliere le esigenze formative degli alunni (individualizzazione, successo formativo, didattica orientativa, sostegno alle motivazioni). Sull'asse insegnamento/apprendimento si è registrato così uno spostamento di attenzione sul versante “apprendimento”, con un maggior peso dato alla conoscenza delle caratteristiche degli allievi. Questa impostazione ha richiesto una profonda revisione delle attuali procedure di valutazione, con un più ampio ricorso a modalità di valutazione formativa.

Negli istituti comprensivi, proprio perché è possibile distendere e accompagnare nel tempo l'osservazione degli allievi, si riesce a coglierne meglio diversità, stili e potenzialità e ad innestare su tali diversità la progressiva differenziazione dei compiti di apprendimento. La continuità educativa non significa infatti piattezza di proposte. Paradossalmente, nel nuovo contesto organizzativo, proprio perché gli insegnanti costituiscono un unico gruppo professionale corresponsabile del Piano dell'offerta formativa, diventa possibile prevedere una maggiore differenziazione ed articolazione del curricolo verticale, in quanto il tasso di discontinuità che si ritiene opportuno introdurre nell'esperienza conoscitiva dei ragazzi è regolabile dagli adulti.

Gli spazi sperimentali hanno aiutato quindi a reinterpretare gli obiettivi della scuola di base in termini unitari, evidenziando obiettivi formativi e competenze degli allievi, così come sollecita a fare il Regolamento dell'autonomia organizzativa didattica, quando delinea le caratteristiche del curricolo di ogni scuola.

3.2 Il curricolo verticale: continuità, competenze, motivazione

Sembra utile precisare il significato della continuità verticale in relazione ad alcuni aspetti cruciali della programmazione curricolare, rinviando per le opportune esemplificazioni ai materiali prodotti dagli Istituti Comprensivi Sperimentali durante il percorso di ricerca-azione.

La continuità verticale va considerata da due prospettive complementari: quella dell'allievo che apprende e quella dell'organizzazione didattica. La prima prospettiva è sterile senza un adeguato sostegno didattico; la seconda, senza una considerazione del punto di vista di chi apprende, si riduce a una sorta di formalismo programmatorio.

Per quanto riguarda l'allievo, la teorizzazione attuale sull'apprendimento, pur nella diversità dei quadri di riferimento, pone in rilievo che apprendere è un processo di integrazione, più che acquisizione, di conoscenze: apprendere significa integrare elementi nuovi (conoscenze, abilità, atteggiamenti) nel tessuto di esperienze e conoscenze di cui l'individuo già dispone. E' questa integrazione che garantisce la continuità.

La distinzione tra conoscenze (i concetti e le informazioni relative a un settore di esperienza/conoscenza, quale la storia o le scienze), abilità (le procedure da usare per eseguire un compito o risolvere un problema: per esempio, comprendere e produrre testi) e atteggiamenti (il gradimento o il rifiuto con cui l'allievo si pone di fronte a un compito o a un'attività) ha un fine essenzialmente pratico e va dunque intesa con una certa flessibilità.

E' da tener presente, a questo proposito, che conoscenze, abilità e atteggiamenti si collocano nelle loro interrelazioni all'interno di specifici ambiti e situazioni di apprendimento, anche se si tende spesso a considerare abilità e atteggiamenti come "general". Non si apprende mai "in generale", bensì nell'ambito di situazioni specifiche di apprendimento: per esempio, la comprensione della lettura non si esercita in generale, ma attraverso la lettura di testi in relazione a specifiche attività di studio o ricerca o di elaborazione, che stimolano risposte di interesse, indifferenza o noia da parte degli allievi. I diversi tipi di testi richiedono abilità di comprensione differenziate e stimolano atteggiamenti motivazionali diversi.

All'ampliamento e approfondimento delle conoscenze si accompagna la progressiva specializzazione delle abilità in relazione a compiti, situazioni e campi di conoscenza diversi. La comprensione della lettura offre ancora un buon esempio di tale specializzazione: della lettura l'allievo impara, grazie ad esperienze diverse, a cogliere, distinguere e successivamente integrare la funzione informativa e quella estetica, il leggere per divertimento o per ricavare informazioni nuove, il momento della riflessione ed elaborazione personale.

Sul piano della programmazione è necessaria una considerazione globale dell'obiettivo (o degli obiettivi) da raggiungere. Questa considerazione verticale riguarda i livelli di scolarità coinvolti: per esempio, qual è il significato di "comprensione della lettura" nell'arco dell'esperienza scolastica di un istituto comprensivo? Nella dimensione verticale, la programmazione implica un'ipotesi sulle articolazioni, lo sviluppo e le "specializzazioni" e relative connessioni di tale abilità in relazione a campi di attività e discipline diverse, a partire dalla considerazione delle condizioni che, già a livello di scuola dell'infanzia, possono consentire o favorire le acquisizioni successive.

L'attenzione all'integrazione non riguarda solo i periodi di transizione tra segmenti diversi di scolarità (gli anni-ponte), ma tutta l'impostazione dell'insegnare-apprendere. La precisazione degli obiettivi è fruttuosa a patto che l'attenzione alla dimensione verticale non si limiti alla fase della programmazione, ma accompagni il lavoro didattico. Continuità significa, per l'insegnante, favorire il progressivo ampliamento delle conoscenze, in un processo in cui il nuovo risulta comprensibile all'allievo se inserito in un contesto a lui almeno in parte noto. E significa anche progressivo approfondimento, perché le relazioni tra elementi circoscritti di conoscenza vengono messe in evidenza e inquadrare in cornici di riferimento sempre più ampie, generali e produttive di apprendimenti futuri.

La realizzazione di un curriculum continuo, negli istituti comprensivi, implica l'organizzazione di esperienze con l'obiettivo di:

- a) dare agli allievi il senso che l'acquisizione di abilità in settori diversi è innanzitutto un arricchimento della loro competenza;**
- b) richiamare le conoscenze e abilità apprese per "saldarle" a quelle nuove e aiutare il passaggio a concetti ed abilità più complessi;**
- c) dare agli allievi il senso della continuità dell'apprendimento, insegnando loro ad "usare" ciò che hanno appreso;**
- d) sostenere la motivazione rendendo gli allievi attivamente partecipi di ciò che apprendono.**

Il progressivo approfondimento delle conoscenze e affinamento delle abilità deve accompagnarsi all'acquisizione della consapevolezza, da parte dell'allievo, del significato e delle potenzialità di elaborazione e uso di quanto viene imparando. Questa consapevolezza ha un chiaro risvolto motivazionale. Motivare gli allievi, infatti, significa non solo e non tanto predisporre occasioni "interessanti" di apprendimento, ma piuttosto creare le condizioni per un apprendimento significativo e, appunto, consapevole: significativo, se gli allievi possono cogliere la rilevanza di ciò che apprendono per la propria esperienza; consapevole, se essi imparano a porsi obiettivi di apprendimento, a trovare nell'apprendere il senso dell'andare a scuola.

La valutazione in verticale consiste nell'accertamento dei progressi degli allievi mediante l'uso di strumenti differenziati; per progresso non si intende solo l'aumento quantitativo delle conoscenze, ma anche approfondimento e specializzazione delle abilità. Non si tratta soltanto di accertare con frequenza tali risultati con prove tecnicamente adeguate, ma anche di rendere gli allievi consapevoli dei loro percorsi e dei risultati ottenuti. Il portfolio è uno strumento di valutazione che si presta particolarmente a rendere l'allievo consapevole dei propri progressi.

3.3 Osservazioni conclusive

Non si può affermare che gli Istituti comprensivi dispongano già o abbiano elaborato, in soli quattro anni di vita, un curriculum verticale improntato alle caratteristiche individuate in precedenza. Tuttavia, i 22 Istituti Comprensivi Sperimentali monitorati negli ultimi tre anni, nell'insieme delle loro esperienze, mettono a disposizione esempi di "buone pratiche" e, quindi, indicano le condizioni operative e i criteri di funzionamento per il successo di un istituto comprensivo.

Dalle diverse aree di approfondimento esplorate nel corso della ricerca condotta nelle scuole sperimentali emerge l'idea dell'istituto verticale come sistema complesso, ove interagiscono variabili curricolari, organizzative, metodologiche, professionali.

Se l'autonomia richiede ad ogni scuola di rafforzare la propria identità progettuale e curricolare, l'istituto comprensivo si candida ad interpretare questo ruolo con convinzione. Infatti l' "ambiente verticale" invita a riscoprire giorno per giorno le ragioni dello stare insieme tra soggetti diversi, senza perdere le precedenti identità, ma costruendo contemporaneamente una nuova prospettiva di lavoro proiettata verso il futuro.