



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

LE CONDIZIONI DI SUCCESSO DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO

Premessa

La creazione di un numero elevato di Istituti Comprensivi su tutto il territorio nazionale, anche per effetto del dimensionamento delle istituzioni scolastiche connesso all'avvio dell'autonomia, rende necessario il rafforzamento del processo di sostegno e guida a questa nuova forma di organizzazione dell'istruzione di base affinché l'innovazione, nata quasi a prescindere da precise scelte pedagogico-didattiche, possa sviluppare tutte le sue potenzialità.

Il Ministero della Pubblica Istruzione aveva già intuito, fin dal primo costituirsi degli istituti comprensivi nelle zone di montagna per effetto della legge n. 97/94, quali problematiche e quali occasioni stavano emergendo dal nuovo modello istituzionale. Ed è per questo che ne ha accompagnato lo sviluppo con una serie di interventi di formazione e monitoraggio, fra i quali, la realizzazione del progetto di ricerca-azione "*L'Istituto Comprensivo Sperimentale: laboratorio per l'innovazione*" che ha coinvolto, per tre anni, i 22 Istituti Comprensivi sperimentali dislocati in varie parti d'Italia.

Ciò permette oggi di fornire, insieme ad una consistente serie di esperienze e di materiali, già prodotti ed in corso di produzione¹, un sostegno più forte che tutti gli Istituti di questo tipo chiedono. L'Amministrazione infatti non sottovaluta le difficoltà che il processo di creazione di molti Istituti Comprensivi sta incontrando ed intende farsi partecipe dell'impegno che attende tutti coloro che si trovano ad affrontare la gestione di una istituzione così complessa.

¹ Vedi le CCMM 454/97 e 352/98 oltre che il fascicolo n. 83 della rivista *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, intitolato *Gli istituti comprensivi*, Roma, marzo 1999



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado
Direzione Generale dell'Istruzione Elementare
Servizio per la Scuola Materna

L'esperienza degli Istituti Comprensivi Sperimentali da cui provengono le indicazioni di questo documento, mostra come, in condizioni normali, senza rilevanti risorse aggiuntive né sostanziali artifici sperimentali, sia stato possibile realizzare alcune innovazioni di carattere organizzativo, sia sul piano didattico sia su quello gestionale, che, tra l'altro, hanno anticipato e affiancano il processo di autonomia.

Innovazioni che, isolatamente, anche altre scuole elementari e medie ed altri istituti comprensivi non sperimentali hanno avviato. Ciò a dimostrazione che si tratta di realistiche prove tecniche di un'autonomia già in cammino e di processi che, nel rispetto delle norme vigenti, allargano sostanzialmente gli spazi di iniziativa degli insegnanti e dei dirigenti scolastici più professionalizzati.

Il concreto avvio del processo di autonomia delle istituzioni scolastiche, come è noto, individua oggi strumenti gestionali e organizzativi profondamente rinnovati, che non erano disponibili allorché ebbe inizio il Progetto di Ricerca-Azione che ha coinvolto gli Istituti Comprensivi Sperimentali. Analogamente il rinnovo della contrattazione di comparto offre oggi spazi di maggiore flessibilità e di maggiore riconoscimento delle singole professionalità (e segnatamente di quella docente), così da facilitare processi che negli Istituti Comprensivi Sperimentali sono risultati spesso faticosi, proprio a causa della rigidità del quadro normativo.

Nel presente documento sono individuati, rispetto a tre temi essenziali, quali il contesto professionale, la progettazione formativa, gli apprendimenti e le competenze degli allievi, alcuni indicatori di qualità oggetto di approfondite discussioni, sia nei seminari nazionali che negli incontri del gruppo di coordinamento del già citato Progetto di Ricerca-Azione. Nel diffonderlo, proprio nello spirito e nella lettera delle norme già in vigore sul decentramento e l'autonomia scolastica, l'Amministrazione non intende richiamare all'osservanza di norme vecchie e nuove, ma offrire alcune linee guida, desunte dall'esperienza realizzata, quali spunti di riflessione su nodi problematici essenziali della gestione dell'istituto comprensivo a supporto di un'autonoma ricerca di soluzioni, nella consapevolezza che il successo della strategia innovativa avviata e la qualità del servizio scolastico passano attraverso la valorizzazione della professionalità e della responsabilità di insegnanti, responsabili amministrativi e capi di istituto.



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

PARTE 1 IL CONTESTO PROFESSIONALE

1.1 La comunicazione interprofessionale

L'avvio del processo di autonomia e soprattutto le sperimentazioni in atto evidenziano la centralità della comunicazione come elemento di successo e di visibilità rispetto all'utenza; il mutare ed il differenziarsi delle attese richiede infatti una modalità di proposta formativa articolata, flessibile ed efficace che può costruirsi solo con il concorso di professionalità diverse.

Nella prospettiva di ampliamento dell'offerta formativa e con il ricorso a risorse interne ed esterne all'amministrazione, cade la tradizionale cesura logica e temporale fra la progettualità educativo-didattica e quella amministrativo-gestionale e si evidenzia la complementarità fra i diversi profili presenti all'interno dell'istituzione scolastica; si rivalutano anche i servizi tecnici ed amministrativi che perdono le tradizionali caratteristiche di "esecutività" per assumere funzioni specifiche nella co-progettazione complessiva di istituto

Ciò significa, in altri termini, che nel momento in cui una istituzione scolastica struttura il proprio piano dell'offerta formativa debbono essere individuati non soltanto finalità ed obiettivi, ma anche le risorse umane e finanziarie e gli strumenti tecnico-giuridici necessari, operando in modo tale da effettuare scelte efficaci ed efficienti.

Si pensi, ad esempio all'introduzione degli organici funzionali di istituto, al ricorso a contratti d'opera, alla modularità negli orari di insegnamento e a tutti gli aspetti (progettuali e gestionali) che ciascuna di tali innovazioni mette in gioco contestualmente.

Ciascuna delle scelte possibili dipende da vari fattori rispetto ai quali agiscono professionalità e responsabilità diverse.

A maggior ragione, nell'istituto comprensivo le relazioni interprofessionali acquistano un'importanza strategica assai significativa perché consentono di ottimizzare le risorse e i



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

tempi, di integrare competenze, di rafforzare l'immagine dell'istituzione. Il comunicare diventa infatti occasione per presentarsi con autorevolezza e con un'identità istituzionale e professionale sicura ed affidabile

Negli Istituti Comprensivi l'esigenza di potenziare le strategie della comunicazione istituzionale nasce da più ragioni, anche contingenti:

- 1. l'unicità della figura del dirigente scolastico, che si trova in una situazione iniziale di conoscenza non ugualmente approfondita dei segmenti di istruzione che deve coordinare, va sostenuta con agili forme di integrazione delle conoscenze (staff dei collaboratori, documentazione essenziale, partecipazione ad incontri, ecc.);**
- 2. l'unificazione del collegio docenti che, per funzionare realmente, non può arroccarsi su posizioni di dominanza numerica di un gruppo sull'altro, ma deve saper cogliere le occasioni utili ad incrementare le diverse professionalità (capacità di: lettura dei contesti, analisi dei bisogni, definizione di percorsi integrati, adozione di forme coordinate di valutazione, ecc.);**
- 3. la sussistenza di condizioni di funzionamento differenziate (anche sul piano amministrativo-gestionale) impongono di trovare soluzioni innovative, pena la stagnazione, in taluni casi, di ogni attività; questo aspetto richiede di utilizzare a fondo tutti i dispositivi amministrativi offerti dall'avvio sperimentale dell'autonomia;**
- 4. le relazioni più strette e continuative con il territorio e con gli Enti che rappresentano gli interessi della collettività, implicano la messa a punto di una vera e propria strategia di comunicazione verso l'esterno, utilizzando le funzioni-obiettivo individuate dal Contratto di lavoro.**

La comunicazione interprofessionale deve quindi arricchirsi progressivamente in quantità e qualità, attraverso l'affinamento dei linguaggi comuni, la pratica delle progettualità in continuità verticale ed orizzontale, la dimostrazione di coerenza verso l'utenza come condizioni di credibilità professionale.

Il miglioramento della comunicazione interprofessionale è indispensabile anche per l'individuazione di metodologie di lavoro innovative, per la predisposizione di una



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

funzionale documentazione di istituto, di un migliore posizionamento della scuola nelle dinamiche relazionali con gli Enti locali.

Occasione particolarmente significativa sarà l'elaborazione comune del Piano dell'offerta formativa e la ridefinizione di una condivisa Carta dei servizi dell'istituto.

Quanto sopra si riconnette peraltro anche al tema dell'uso dei mezzi di comunicazione, con particolare riferimento alle nuove tecnologie, per quanto esse possano offrire rispetto alla veicolazione e alla trasformazione del linguaggio.

1.2 La responsabilità condivisa

Si potrebbe quasi paradossalmente sostenere che, nella scuola dell'autonomia, la scelta stia diventando uno degli obblighi più stringenti per una efficace progettazione formativa.

Scegliere implica avere chiari obiettivi e finalità, saper leggere i bisogni emergenti e latenti, conoscere le risorse a disposizione, avere chiari i tempi di realizzazione, essere in grado di far condividere gli impegni che, per effetto delle scelte, vengono affidati ai diversi soggetti.

E' evidente che qualsiasi scelta implica l'esercizio di responsabilità intesa come assunzione in carico della ricaduta delle scelte sull'utenza e sui professionisti della scuola; la concezione formale della responsabilità (civile, penale, amministrativa) che ha tradizionalmente interessato il capo di istituto si va evolvendo verso una responsabilità di risultato, che implica – fra l'altro – una continua valutazione di merito dei processi in corso.

Nella realtà degli istituti comprensivi risulta superata, nel segno della collegialità degli impegni professionali e della continuità e coerenza del progetto educativo, la tradizionale concezione che ripartiva la responsabilità educativa fra i vari segmenti scolastici.

Gli utenti diventano, infatti, per ben undici anni, alunni di uno stesso istituto, il che impedisce di ripercorrere i vecchi luoghi comuni e di addossare la responsabilità dei loro insuccessi al grado di istruzione precedente o successivo, a seconda della collocazione professionale degli interessati.

La maggiore responsabilizzazione consente di verificare congiuntamente gli obiettivi dei diversi cicli, di analizzare le ragioni di non contiguità o di incoerenza, di progettare azioni di raccordo individuando, in pari tempo, le risorse professionali e gli strumenti più idonei.

L'istituto comprensivo si presenta come un ambiente favorevole a sperimentare e mettere alla prova una rinnovata professionalità dei docenti, che viene diversificandosi anche attraverso l'individuazione di funzioni-



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

obiettivo, la flessibilizzazione degli orari e degli interventi, la mobilità fra gradi di istruzione.

Altro aspetto peculiare è quello del rapporto con gli Enti locali, anche alla luce delle riforme di cui al decreto legislativo 112/98. Dal momento in cui gli stessi enti perdono la connotazione di enti "serventi" rispetto all'istituzione scolastica, e diventano protagonisti di scelte di programmazione, la responsabilità di chi rappresenta all'esterno la scuola si amplia e si configura sempre più come responsabilità di risultato (e cioè realmente dirigenziale) e viene esercitata attraverso modalità che richiedono risposte in tempi "reali" (si pensi alle conferenze di servizio, ovvero alle contrattazioni decentrate), senza le tradizionali reti di protezione gerarchica.

Ma per offrire risposte corrette ed autorevoli in tempo "reale", occorre non soltanto una conoscenza approfondita del tema che viene trattato, ma una visione completa ed integrata dei processi in corso, a livello macro e micro; il dirigente diventa, dunque, il primo responsabile non soltanto dell'erogazione del servizio, ma soprattutto della "posizione" che l'istituzione scolastica riesce a mantenere, per dimensione, qualità dell'offerta formativa, capacità di attrazione dell'utenza e dei docenti.

Nella scelta dell'organizzazione verticale del servizio scolastico gioca un ruolo di primo piano l'Ente Locale. Occorre far sì che questa spinta non assuma un carattere strumentale, di scelta forzata per convenienze localistiche o di contenimento della spesa. Va invece valorizzata la prospettiva di una migliore rappresentatività della domanda educativa della collettività.

Nell'istituto comprensivo si evidenzia, con maggiore immediatezza, la complementarità della professionalità direttiva, docente e amministrativa; le responsabilità di ogni profilo si esplicano nella stesura e nella realizzazione unitaria del POF che diviene in pari tempo documento di identificazione e di impegno dell'istituzione verso i suoi utenti.

Aumentano le responsabilità di carattere più squisitamente organizzativo messe in gioco, nel momento in cui si operano, ad esempio, utilizzazioni di docenti in un grado diverso di istruzione, si co-gestisce il personale ausiliario incardinato in comparti separati, si progettano attività di analogo contenuto, anche opzionali, destinate ad allievi di età molto diversa. Questi elementi vanno oltre le stesse opportunità che sono prospettate dall'autonomia e caratterizzano l'istituto comprensivo come istituzione altamente dinamica e sperimentale.

Sotto tale profilo cade definitivamente la cultura del precedente, della circolare di riferimento e del quesito rivolto all'organo gerarchicamente superiore, e si apre invece la porta alla cultura di progetto e all'assunzione del rischio come situazione non eccezionale.



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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;**



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

- 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 curricoli 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**



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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 curricoli 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.



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado
Direzione Generale dell'Istruzione Elementare
Servizio per la Scuola Materna

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



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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 "saperi" 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 curriculum fondato su obiettivi formativi e risultati attesi, in termini di competenze degli allievi piuttosto che su contenuti predefiniti e



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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 curricula 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**



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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**



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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.



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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.**



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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).**



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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 programmatico.

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 "generali". 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



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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.



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado

Direzione Generale dell'Istruzione Elementare

Servizio per la Scuola Materna

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-azione 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.