



IS



AT

*Notiziario
di informazione sindacale*

redazione: viale G.B. Bassi, 36 — Udine
tel. 0432/550309/19 - fax 0432/545970
e-mal: cgilscuola@libero.it

n. 134

5 novembre 2000 - ore 19.00

Sommario

Segreteria

436

Riforma dei cicli: il piano di attuazione

Di seguito pubblichiamo il programma quinquennale di attuazione della legge di riordino dei cicli di istruzione - ne approvato dal consiglio dei ministri di venerdì scorso. Ora la parola passa al parlamento.

PROGRAMMA QUINQUENNALE DI PROGRESSIVA ATTUAZIONE DELLA LEGGE 30/2000 DI RIORDINO DEI CICLI DI ISTRUZIONE

INDICE

Premessa

I. Finalità, ragioni, condizioni e soggetti della riforma

II. Il riordino dei cicli d'istruzione nel quadro complessivo delle riforme approvate

III. Criteri generali per la riorganizzazione dei curricoli della scuola dell'infanzia, della scuola di base e della scuola secondaria, ivi compresi quelli per la valorizzazione dello studio delle lingue e per l'impiego delle tecnologie didattiche

IV. La valorizzazione delle specifiche professionalità maturate dal personale docente e la sua eventuale riqualificazione e riconversione

V. I criteri generali per la formazione degli organici di istituto con modalità tali da consentire l'attuazione dei piani di offerta formativa da parte delle singole istituzioni scolastiche

VI. I tempi e le modalità di attuazione della legge 30/00 VII. L'adeguamento delle strutture edilizie e delle infrastrutture tecnologiche

Premessa

L'articolo 6 della Legge 30/2000 prevede che, entro i sei mesi successivi alla sua entrata in vigore, il Governo presenti in Parlamento un programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma dei cicli di istruzione accompagnato da una relazione che ne illustri la fattibilità. Con questa prescrizione il legislatore intende sottoporre a una verifica parlamentare il processo di attuazione della riforma sia riguardo alla rispondenza delle specifiche articolazioni ordinamentali alle indicazioni contenute nei singoli articoli della legge, sia riguardo alla individuazione degli strumenti e dei mezzi necessari a garantire il raggiungimento delle finalità della riforma, sia infine riguardo ai tempi e alle modalità della sua realizzazione. I due documenti, che il Governo presenta all'attenzione del Parlamento, sono stati predisposti anche sulla base delle "sintesi" (cfr. Allegato 1) prodotte dalla Commissione nazionale di studio istituita con apposito decreto. I due documenti costituiscono pertanto l'esito di un ampio confronto e di una riflessione approfondita.

Il presente programma e la annessa relazione di fattibilità non si limitano tuttavia a considerare lo sviluppo della riforma solo per il prossimo quinquennio, in quanto per la graduale attuazione del primo ciclo vengono ipotizzati sei anni. Al tempo stesso, i primi studenti interamente interessati dalla legge di riordino dovrebbero presentarsi agli esami conclusivi della scuola secondaria al termine dell'anno scolastico 2011/2012. La prevista verifica triennale, con la conseguente relazione al Parlamento, consentirà comunque alle Camere di valutare in itinere gli effetti della prima fase di attuazione e di prospettare gli eventuali correttivi da apportare al suo ulteriore svolgimento.

I - Finalità, ragioni, condizioni e soggetti della riforma

Le finalità

La Costituzione stabilisce che la Repubblica è tenuta a garantire "il pieno sviluppo della persona umana" e a "rimuovere gli ostacoli" che impediscano la partecipazione alla vita del Paese; che tutti i cittadini hanno "pari dignità sociale" e che "la scuola è aperta a tutti". La attuazione della riforma della scuola, già avviata dai Governi di questa legislatura, e il riordino dei cicli scolastici appaiono indifferibili per rendere sino in fondo concrete queste impegnative affermazioni.

Al tempo stesso, l'attuale momento storico richiede soluzioni capaci di coinvolgere le nuove generazioni in scelte personali e collettive che filtrino la complessità della domanda sociale e rispondano ai bisogni reali. Aiutare le giovani e i giovani a collocarsi in un mondo in rapida trasformazione, rendendoli consapevoli dei processi oggettivi e soggettivi già avvenuti e fornendoli degli strumenti per governare quelli aperti: sarà questo il compito della nuova scuola. È un compito che richiederà, almeno all'inizio di ogni ciclo e di ogni anno, e, naturalmente, in corso d'opera, l'accurata e approfondita conoscenza di ciò che ogni singolo alunno e ogni singola alunna sa, e ha appreso, nonché l'attenzione ai suoi ritmi peculiari, delle sue inclinazioni, perché sia possibile ai docenti costruire e seguire le metodologie più adatte alla crescita umana e intellettuale di ciascuna persona che studia. Fra i generali processi sociali che più incidono sulla esperienza esistenziale, sui comportamenti e sulle scelte di vita, sulla qualità dell'etica civile, c'è una nuova consapevolezza dei ruoli sessuali e delle identità di genere. In questo conte-

sto e con queste finalità la riforma del sistema di istruzione e di formazione, venendo a misurarsi con inediti problemi educativi, contribuisce a realizzare i diritti fondamentali della persona.

L'offerta di formazione va coordinata alle nuove esigenze del mondo contemporaneo e, anche in funzione di queste, occorre garantire che i risultati raggiunti non si disperdano una volta conclusi i vari percorsi di apprendimento. Si tratta, cioè, di rinnovare l'identità delle istituzioni scolastiche, le quali - nel contesto della moltiplicazione tendenziale delle occasioni e delle opportunità formative - sono tanto più chiamate ad affermare la specificità del proprio ruolo sul piano della sistemazione critica dei saperi e della qualità dell'insegnamento.

Il corpus delle conoscenze, infatti, cresce e si modifica con ritmo incalzante, mentre i fenomeni sociali ed economici sono caratterizzati da una variabilità sino a oggi sconosciuta. Inoltre, lo straordinario sviluppo tecnologico segna ormai le condizioni della vita nei suoi molteplici aspetti individuali e collettivi.

Al tempo medesimo il rinsaldarsi e l'intensificarsi dei nostri legami con le nazioni dell'Unione Europea rendono sempre più necessario assicurare agli studenti e alle studentesse della scuola italiana la possibilità di sostenere adeguatamente il confronto internazionale. Nella società del Duemila i beni avranno sempre di più i caratteri della cultura e dell'informazione e proprio tali beni costituiranno un momento rilevante della complessiva attività civile di ogni paese. Se la prospettiva è questa, la formazione dei giovani diventa allora un obiettivo imprescindibile, che non ha più solo un connotato intellettuale, etico e sociale, ma ha anche un'evidente valenza nazionale con forti riflessi sul terreno politico ed economico.

Ai fini di una piena democrazia e di una pacifica articolazione delle relazioni tra i popoli non è quindi indifferente che cultura e capacità di controllo critico dell'informazione siano, come avveniva in passato, il privilegio di poche élites tecnocratiche ovvero siano la dote della grande maggioranza dei cittadini. Certamente una società europea, in cui cultura e informazione siano patrimonio comune, non potrà prescindere dall'antica eredità di tante e illustri peculiarità nazionali. L'identità dell'Europa potrà trovare il suo compimento proprio attraverso la felice contaminazione non solo di consuetudini, di costumi e di tradizioni, ma anche di un patrimonio artistico e letterario, scientifico e tecnico, etico e giuridico, che, specialmente in Italia, affonda le sue radici nel mondo della classicità e nella secolare stratificazione, evidente nell'ambiente stesso, di peculiari esperienze storiche delle popolazioni. Sarà proprio questa dialettica a costituire la caratteristica di un'entità sovranazionale dotata di un privilegio del tutto singolare: quello, appunto, di potersi oggi affacciare in modo inedito sulla scena mondiale, ma recando con sé lo straordinario portato di una storia ricchissima e articolata di popoli tra loro così differenti eppure così vicini.

Si tratta di un'eredità che la scuola è chiamata a trasmettere e a cui la scuola non può non dar voce, specie se, come è comune convinzione ed è già pratica corrente, le scuole si aprono conoscitivamente al loro ambiente circostante, così ricco in Italia, come si è detto, di sedimentazioni della storia e delle tradizioni. Proprio grazie a tale eredità la scuola di domani potrà continuare a essere il luogo elettivo in cui la prassi del confronto appassionato e la libera apertura verso la diversità dovranno essere in grado di fondersi sia con un senso forte della memoria, sia con il coerente impegno verso la ricerca e la diffusione di grandi valori condivisi, sia infine con gli obiettivi di una formazione umanamente ricca, ancorata alla storia peculiare di un paese come il nostro. Una formazione, cioè, disinteressata nella sua fondamentale struttura cognitiva, ma non per questo avulsa da quelli che sono il destino e l'aspirazione di ogni giovane: maturare criticamente la propria giovinezza per inserirsi poi a pieno titolo nel mondo degli adulti, nella multiforme realtà delle professioni e dei lavori. Solo così, del resto, è immaginabile un rapporto tra la scuola e la società che non sia né strumentalmente conformistico, né ideologicamente impositivo, ma realmente fruttuoso per entrambe.

Le ragioni

Se comune appare a livello internazionale l'urgenza dell'adeguamento dei sistemi formativi, ciascun paese tuttavia non può non muovere nel proprio sforzo di innovazione dalla peculiarità della propria storia e quindi anche dalla specificità della propria organizzazione scolastica.

Il sistema formativo italiano, proprio quando negli anni '60 ha cominciato a mettere concretamente in discussione la sua tradizionale vocazione elitaria, ha finito per smarrire quella che pure era la sua sostanziale coerenza. Ha finito, cioè, per diventare un impianto caratterizzato da una evidente discontinuità, sicché oggi le scuole materna, elementare, media e superiore non sono collegate tra di loro; gli indirizzi della scuola superiore rimangono profondamente divaricati; il sistema dell'istruzione nel suo complesso non si raccorda compiutamente all'università, alla formazione professionale e al mondo del lavoro.

Tale situazione si è in un certo senso accentuata anche a seguito degli interventi parziali e non coordinati con i quali, nell'ultimo mezzo secolo, si è cercato di adeguare la scuola ai valori e alle istanze della Costituzione repubblicana e ai processi di trasformazione della società italiana. Tutto ciò non significa evidentemente negare il fatto che, proprio grazie alla scuola, l'Italia abbia potuto negli ultimi decenni correggere via via la sua eredità storica di bassa scolarità, né misconoscere il valore di alcune riforme e gli esiti anche positivi da esse determinate in questo o quel segmento formativo.

E tuttavia è altrettanto difficile non riconoscere - come ad esempio segnala il rapporto OCSE 1998 - che il quadro complessivo del nostro sistema resta ancora segnato "da un accumulo straordinario di questioni e problemi rimasti senza risposta". La discontinuità tra le diverse parti del sistema di istruzione e la parzialità degli interventi di riforma si sono infatti combinate con la difficoltà nell'affrontare i nodi dell'insuccesso scolastico e della dispersione, con i ritardi sul terreno dell'obbligo formativo, con le carenze delle strutture, con le modalità del reclutamento, della formazione e della condizione professionale dei docenti.

Inoltre, le rigidità di un modello centralizzato e autoreferenziale di gestione della scuola, caratterizzato più da funzioni di regolamentazione che da funzioni di indirizzo e di valutazione, a loro volta non hanno contribuito a innalzare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Tutto ciò ha concorso non poco a determinare carenze nei livelli formativi delle giovani generazioni, specie al termine delle scuole superiori, sia rispetto alla crescita complessiva dell'Italia, sia rispetto alla sua collocazione nel contesto europeo e mondiale. È una debolezza al tempo stesso quantitativa e qualitativa: essa si misura non solo nei tassi tuttora inaccettabili - rispetto ai paesi europei ed extraeuropei - di ripetenze e di abbandoni, ma si rivela anche nel tipo di istruzione che la scuola è riuscita a dare negli ultimi decenni. Di là dei titoli di studio conseguiti, questa istruzione si va rivelando via via sempre meno adeguata: quote significative della popolazione adulta, pur scolarizzata, tendono a essere sospinte ai margini della fruizione culturale indispensabile per vivere e lavorare in una società complessa.

Rispondere a problemi di tale natura implica avviare un'impegnativa azione di riordinamento del sistema di istruzione e di formazione, a partire da un accertato e accertabile innalzamento qualitativo del livello degli studi. È un compito tanto più difficile e delicato perché oggi ci si trova a riformare scuola e università in un contesto generale in cui, mentre non si dispone di un modello riconosciuto di società, occorre affrontare anche le emergenze legate ai processi di crescente immigrazione, di nuove marginalità e, conseguentemente, alla necessità di nuova alfabetizzazione. E tuttavia è questo il compito irrinunciabile che costituisce la motivazione profonda dei processi di riforma.

Le condizioni

Con il Riordino dei cicli si intende appunto ricomporre unitariamente tutte le esigenze di ordine educativo e sociale che postulano una formazione in grado di realizzare pienamente la persona umana e di preparare con un più alto spessore culturale e critico il futuro cittadino e il futuro lavoratore: un nesso inscindibile secondo i Principi Fondamentali della Costituzione. Per soddisfare tali esigenze occorre però rispettare alcune condizioni fondamentali:

- riconoscere valore e dignità alle diverse tradizioni di cultura - si pensi solo alle grandi eredità della classicità e del cristianesimo - che si intrecciano e compongono il tessuto peculiare della nazione italiana. Ma si pensi anche alla eccezionale presenza del patrimonio artistico e archeologico (due terzi del patrimonio mondiale) e alla altrettanto straordinaria e variegata presenza di beni culturali immateriali, dai dialetti ancora in uso alle lingue di minoranza, al patrimonio folklorico, etnomusicologico e religioso; affermare a ogni livello scolastico la centralità delle persone che apprendono e riconoscere e tenere quindi in conto, in ogni momento della vita scolastica, come le persone siano diverse per genere, età, ritmi e modalità di sviluppo, classi sociali, religioni, culture, paesi d'origine ed esperienze di vita. L'apprendimento è un processo dinamico e relazionale in cui - anche per consentire il ritrovamento di un significato personale nel comune progetto educativo - va favorita la partecipazione consapevole alle varie esperienze formative e l'atteggiamento di ricerca attiva nella acquisizione della conoscenza;

- sostenere la rinnovata professionalità dei docenti quali professionisti promotori delle dinamiche di apprendimento e valutatori dei loro esiti. In questo quadro, è importante che i docenti, a tutti i livelli di scolarità, aiutino le allieve e gli allievi a farsi consapevoli del significato vitale, decisivo per il loro esistere, di ciò che imparano;

- garantire un nuovo rapporto con il mondo del lavoro sia attraverso raccordi al tempo stesso istituzionali e flessibili tra sistema dell'istruzione e canali della formazione e dell'apprendistato, sia attraverso il riconoscimento - all'interno di tutti i curricula - delle dimensioni della operatività e della cultura del lavoro;

- potenziare la capacità di autonoma gestione delle scuole nel concorrere alla realizzazione delle finalità del sistema educativo pubblico (statale e paritario) di istruzione e formazione, anche in rapporto al costituirsi dei centri territoriali di educazione degli adulti.

I soggetti

I soggetti chiamati in causa dalla riforma sono in primo luogo i docenti, i dirigenti scolastici, gli studenti e i genitori. Una riforma efficace non può non riconoscere la diversità dei loro rispettivi ruoli e, nello stesso tempo, la loro complementarità.

La scuola italiana ha ormai trovato, al di là delle differenze ideali e culturali, un comune denominatore nella affermazione dell'importanza dell'apprendimento e dunque della centralità delle allieve e degli allievi. Lo "Statuto delle studentesse e degli studenti" (D.P.R. del 26. 6.1998, n. 249) è stato un passo significativo nella direzione del riconoscimento di tale centralità. Questa va oggi ribadita con forza. Proprio essa, anzitutto, esige una rinnovata qualità dell'insegnamento e, dunque, un ruolo peculiare dei docenti e dei dirigenti scolastici, per i quali vanno previsti il potenziamento della formazione e la corrispondente valorizzazione sociale ed economica.

L'art. 1 della Legge di Riordino introduce altresì, nel definire i rapporti tra la scuola e i genitori, il termine pregnante di "cooperazione", legandone il concreto dispiegamento alle nuove opportunità offerte dal decollo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. In questo quadro va ulteriormente rafforzata la funzione delle famiglie e delle loro forme associative.

Un ruolo altrettanto importante è quello che tocca alle autonomie locali. A legislazione vigente, esse risultano sempre di più coinvolte nell'assolvimento di funzioni decisive per la vita delle istituzioni scolastiche. Proprio perciò sarà necessario favorire lo sviluppo di un equilibrato rapporto tra autonomia delle singole istituzioni scola-

stiche, poteri di indirizzo e di controllo dell'amministrazione centrale e competenze attribuite a regioni e enti locali. In sostanza, l'attuazione della riforma dovrà garantire il carattere unitario del sistema di istruzione e valorizzare insieme il pluralismo culturale e territoriale.

Da una parte, ciò farà naturalmente crescere la consapevolezza che l'istituzione scolastica, nella sua specifica autonomia funzionale, è chiamata a rispondere prioritariamente alle esigenze formative di quanti vivono nel territorio. Dall'altra, gli enti locali saranno sollecitati ad andare oltre il ruolo tradizionale di meri erogatori di beni per assumere quello di una cura delle scuole che favorisca la crescente qualità del loro servizio.

II - Il riordino dei cicli nel quadro complessivo delle riforme approvate

L'iniziativa riformatrice dei governi di questa legislatura ha delineato, con l'autonomia, un modello teso a ridurre le cause strutturali dell'insuccesso scolastico e aperto all'innovazione didattica e organizzativa. Tale modello si dispiegherà pienamente nella misura in cui si giungerà a mettere a punto un sistema integrato tra istruzione, formazione e lavoro in grado di ridefinire la funzione stessa della scuola di fronte alle nuove esigenze dello sviluppo.

In questo senso la legge 30/2000 ha rappresentato l'ultimo tassello in ordine di tempo di una complessiva politica riformatrice. Essa si è collegata alle politiche di bilancio, alla riforma della P.A., alle innovazioni introdotte nell'ordinamento istituzionale, alle politiche sociali e del territorio.

L'impulso del Governo e l'iniziativa riformatrice delle Camere hanno fatto sì che oggi ci si trovi in presenza di un organico complesso di norme: l'autonomia, il nuovo esame di Stato, l'elevamento dell'obbligo scolastico, l'obbligo formativo, la parità, l'istruzione e la formazione tecnica superiore e infine il riordino dei cicli. Nel corso della prossima legislatura tale corpus potrà e dovrà essere riordinato fino a giungere all'ormai imprescindibile modifica delle disposizioni contenute nel Testo Unico del 1994.

Non può sfuggire la connessione fra i diversi aspetti dell'iniziativa di riforma. L'intervento si è indirizzato a garantire ed estendere il diritto all'istruzione e, contemporaneamente, a creare le condizioni perché esso sia finalizzato al successo negli studi. L'incremento graduale ma consistente, anche in questi ultimi anni, del numero dei giovani diplomati in rapporto alle corrispondenti leve anagrafiche è un risultato certamente soddisfacente e significativo. Accanto a ciò, con il riconoscimento, anche in questo caso graduale, dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si è voluto dare alle scuole, e alla loro capacità di definire un rapporto positivo con il territorio, gli strumenti istituzionali e la giusta sollecitazione culturale e politica per costruire percorsi autonomi, di valore formativo adeguato, incentrati sulle esigenze delle allieve e degli allievi e quanto più possibile legati anche alle esigenze del territorio. Si è voluto in tal modo attuare un concreto principio di sussidiarietà. Lo stretto rapporto che si stabilisce tra le scuole autonome e le altre autonomie previste dal nostro ordinamento è difatti finalizzato a garantire nel territorio - in un rapporto di mutua sussidiarietà e nel contesto di un diffuso pluralismo culturale - l'effettivo diritto all'istruzione e alla formazione.

Oltre ai grandi obiettivi che si sono realizzati nelle leggi che hanno elevato l'obbligo scolastico, istituito l'obbligo formativo, riordinati i cicli di istruzione, riformato l'esame di stato e introdotta l'autonomia delle scuole, si è dato vita con la legge 62/2000 a un unico sistema nazionale di istruzione comprensivo di scuole statali e paritarie che, definendo criteri e indirizzi a cui tutte le istituzioni scolastiche devono uniformarsi, assicura quell'equipollenza di trattamento per tutti gli alunni prevista dal 4° comma dell'art. 33 della Costituzione.

Tali riforme hanno rappresentato un intervento specifico nell'ambito delle politiche dell'istruzione, ma si è posta, contemporaneamente, l'esigenza di una integrazione con le politiche della formazione e del lavoro.

Quest'esigenza, che si è concretizzata soprattutto nella legge 144/99, deriva dall'analisi dei fattori di cambiamento che si sono venuti a determinare nella realtà mondiale ed europea in particolare. Nell'organizzazione della produzione e del lavoro si sono determinate trasformazioni che hanno fatto sì che il fattore umano sia venuto ad assumere progressivamente un ruolo ed un peso sempre più importanti nel meccanismo produttivo. Ciò comporta l'esigenza di una maggiore formazione complessiva anche a scapito della specifica formazione tecnica e tecnologica che può essere sempre perfezionata in seguito.

Serve più cultura intesa in senso generale, serve una padronanza più alta dell'insieme dei processi. La conoscenza rappresenta, oggi, la risorsa fondamentale per lo sviluppo civile, democratico ed economico ed è, nel contempo, la principale garanzia e il principale strumento per ottenere e riconquistare il lavoro.

Il compito di oggi è quello di misurarsi in positivo sulle scelte strategiche che possano favorire sia l'innovazione di sistema, sia la predisposizione di reali opportunità per i giovani. Lo strumento principale, individuato per realizzare un tale raccordo, è stato l'integrazione fra istruzione, formazione e lavoro che, appunto, si trova al centro di tutti gli accordi stipulati tra Governo e parti sociali in questi anni. Tale integrazione trova anche una sanzione formale nell'art. 88 del D.Lvo. 300/99 che disciplina la riforma dei Ministeri.

Lo stretto rapporto fra le diverse istituzioni eleva la qualità globale del territorio ed è quindi, non a caso, uno dei punti di maggior rilievo della riforma. Attuarla presuppone allora l'esigenza di individuare preliminarmente le coerenti azioni di progettazione strategica e il contesto cui ciascuna di esse deve essere riferita.

Questo comporta il passaggio da una concezione della funzionalità che riflette il punto di vista del centro a una visione in cui emergano come prioritari i bisogni dei singoli sistemi territoriali.

L'obiettivo è in ultima analisi quello di realizzare un modello nel quale le offerte si integrino in modo strutturato e complementare per evitare di disperdere e sprecare le competenze, le capacità e le conoscenze accumulate nel corpo sociale.

III - Criteri generali per la riorganizzazione dei curricoli della scuola dell'infanzia, della scuola di base e della scuola secondaria, ivi compresi quelli per la valorizzazione dello studio delle lingue e per l'impiego delle tecnologie didattiche

I riferimenti normativi

Il Governo, nella individuazione dei criteri per la riorganizzazione dei curricoli ha tenuto costantemente presente quanto previsto dall'articolo 1 della legge 30/2000: "Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e delle identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori". Questa indicazione implica una rinnovata attenzione alla centralità delle persone che apprendono e si colloca all'interno di una precisa finalità indicata nel periodo successivo: "La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali". I contenuti della legge e il richiamo esplicito al regolamento dell'autonomia consentono di individuare importanti criteri per definire i curricoli: gli interventi mirati allo sviluppo della persona umana, per essere finalizzati al successo formativo e al miglioramento della qualità del sistema di istruzione, devono essere "adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti" e devono essere coerenti "con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione" (cfr. art. 1, comma 2 del Regolamento sull'autonomia).

Dalle indicazioni richiamate, ma anche dai contributi della Commissione di studio, emerge l'ipotesi di un curricolo definito in modo diverso da quanto finora avvenuto. Esso non è più un dato a priori a cui le scuole sono tenute a uniformarsi, ma il risultato della capacità progettuale delle istituzioni scolastiche, sintesi unitaria di esigenze diverse (cfr. art. 8, commi 3 e 4 del Regolamento dell'autonomia):

- garantire il carattere unitario del sistema di istruzione e valorizzare il pluralismo culturale e territoriale; tenere conto dei bisogni formativi degli alunni, concretamente rilevati, delle esigenze e delle attese dalle famiglie; tenere conto delle domande e delle attese espresse dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio.

I caratteri essenziali dei curricoli

Il passaggio da un sistema di istruzione centralistico alla scuola dell'autonomia, l'articolazione dei percorsi di apprendimento all'interno di cicli più lunghi e unitari, nonché le finalità generali più volte richiamate, richiedono che si individuino, già in questa fase, i criteri generali di riorganizzazione dei curricoli.

Già nel documento del marzo 1998, elaborato dalla Commissione dei cosiddetti saggi, si sottolinea come la scuola non possa più "inseguire l'accumulazione delle conoscenze" e come occorra "predisporsi a un diverso modo di articolare i programmi che parta da argomenti essenziali intorno ai quali costruire i curricoli". La Commissione di studio istituita nel giugno scorso ha assunto tali indicazioni, sviluppandole e articolandole ulteriormente. In continuità con queste affermazioni si possono individuare alcuni fondamentali criteri per la riorganizzazione dei curricoli.

Tra questi vanno innanzitutto indicati l'essenzialità, la storicità e la problematicità: argomenti selezionati, ma svolti in profondità, secondo il metodo della individuazione e soluzione di problemi. Ciò comporta una forte attenzione alla prospettiva critica e alla dimensione problematica dei percorsi della ricerca che hanno portato alla sistemazione attuale delle conoscenze.

I criteri di costruzione dei curricoli devono fare cioè riferimento a quelle finalità del sistema che, a partire dall'attenzione alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, si propongono di formare menti aperte e critiche, in grado di leggere e interpretare la realtà, di comprenderne i cambiamenti, di orientarsi in essa secondo ragione. Dovranno essere allora criteri congrui con le finalità generali del sistema, significativi nelle scelte di contenuto, eticamente connotati dalla esigenza di intrecciare sapere e valori condivisi.

Questi primi criteri richiamano quelli della progressività e della gradualità del curricolo, indispensabili per superare quanto avviene nell'attuale sistema: il ripetersi e il sovrapporsi, senza organico collegamento, degli stessi contenuti a scapito della motivazione all'apprendimento e quindi dello stesso esito formativo. La progressività e la gradualità del curricolo possono, invece, assicurare l'unitarietà della formazione dai tre ai diciotto anni, pur nelle distinzioni richieste dai ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e delle identità di ogni allieva e di ogni allievo, e possono rafforzare la valenza orientativa dell'apprendimento. Questa va infatti intesa come consolidamento della capacità di ogni soggetto di sviluppare il senso di sé e, per questa via, una propria autonoma capacità di scelta. L'attenzione al soggetto, con i suoi tempi personali e differenziati di apprendimento, con le sue diversità di storia, identità e cultura, suggerisce inoltre di costruire curricoli flessibili, che possano essere ampliati o articolati, ma anche rivisti e modificati nel tempo.

I curricoli così organizzati mirano a raggiungere, durante e a conclusione di ogni ciclo, la durevole acquisizione di competenze, intese come la capacità di padroneggiare e di utilizzare le conoscenze in un contesto dato. Sarà perciò necessario che essi abbiano una organicità di impianto, vale a dire una corrispondenza tra obiettivi generali, obiettivi specifici, discipline e attività del curricolo, che siano realmente sostenibili da parte di docenti e discenti e comprensibili anche per i "non addetti ai lavori".

La definizione dei curricoli andrà, poi, opportunamente sostenuta da un'attenta riflessione sulla mappa dei saperi contemporanei, sugli statuti epistemologici e formativi delle discipline, sull'importanza della dimensione operativa delle stesse. Indicazioni sono contenute già nei programmi innovativi varati in anni relativamente recen-

ti. E da tempo e in varie sedi è in corso un ampio e articolato dibattito che può offrire un utile contributo ai successivi adempimenti previsti dall'iter della riforma.

Le comparazioni internazionali

L'elemento innovativo di fondo determinato dalle strategie riformatrici, e destinato a cambiare profondamente l'idea stessa di sistema educativo nel nostro paese, consiste nel fatto che la necessità di formazione per tutto l'arco della vita ridefinisce anche il rapporto tra istruzione e formazione postscolastica.

Nell'ottica della educazione permanente e ricorrente, i curricoli della scuola dai tre ai diciotto anni, pur tenendo conto della specificità delle fasi del processo evolutivo, dovranno mirare alla permanenza, nella popolazione adulta, di alcuni repertori di competenze necessari per ogni successivo apprendimento.

Perciò, anche per rapportarsi ai sistemi europei dell'istruzione, si dovrà rivolgere particolare attenzione nel costruire i curricoli alle competenze essenziali di base per una cittadinanza consapevole. Tra queste spiccano certamente quelle linguistiche e matematiche: il controllo degli strumenti linguistici, e anzitutto della lingua nazionale, e degli strumenti matematici è la chiave d'accesso a ogni sapere posseduto in modo sistematico e critico. In questo senso i modelli internazionali forniscono indicazioni importanti, anche se tali indicazioni devono essere naturalmente interpretate in funzione della tradizione culturale italiana.

Rapportarsi con questa tematica complessa, e sicuramente inedita per la storia del nostro sistema scolastico, può fornire un valido criterio per la costruzione dei curricoli, ma in prospettiva può rappresentare una risorsa in più per la scuola: un aiuto per leggere, interpretare - con riferimento a tendenze, esigenze e processi culturali in atto nel nostro come in altri Paesi - risultati parziali e complessivi dei percorsi formativi.

La valorizzazione dello studio delle lingue e l'impiego delle tecnologie didattiche

I cittadini della società della conoscenza dovranno sempre più acquisire, anche secondo numerose e attendibili fonti internazionali (OCSE, UE, Consiglio d'Europa, ISTE), il possesso di competenze linguistiche e informatiche che consentano di estendere e ampliare le conoscenze già in possesso di ciascuno. La legge di riordino richiede che la scuola, nel costruire i suoi curricoli, ponga particolare attenzione a questi ambiti, soprattutto in considerazione del fatto che tali competenze costituiscono validi strumenti per migliorare l'apprendimento in ogni campo del sapere.

Occorre perciò porsi in primo luogo il problema di costruire i curricoli di queste discipline (le lingue, l'informatica). Ma occorre evitare di dare alle stesse mero carattere strumentale e occorre mantenere sempre l'equilibrio necessario tra valenza conoscitiva e dimensione operativa.

Nel costruire i nuovi curricoli occorre porre attenzione, dunque, a creare occasioni concrete e continue di rapporto tra l'apprendimento delle lingue straniere e dell'informatica e quello delle altre discipline. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e la capacità d'uso di più lingue straniere devono diventare strumenti essenziali per la maturazione di tutte le competenze e per l'introduzione di nuovi modelli di apprendimento e di organizzazione della didattica.

La dimensione temporale dei curricoli

L'articolo 8 del regolamento dell'autonomia prevede che il Ministro della pubblica istruzione, rispettando precise procedure, definisca per i diversi tipi e indirizzi di studio, oltre agli obiettivi generali del processo formativo e agli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni, anche:

- le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;
- l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo.

Per quanto riguarda l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli, i confronti internazionali suggeriscono di procedere a una riduzione del monte ore complessivo previsto dagli attuali ordinamenti. Si ipotizza per la scuola di base e per la scuola secondaria un monte ore curricolare corrispondente mediamente a 30 ore settimanali per 33 settimane.

La ripartizione del monte ore va articolata in relazione all'età degli studenti. Per quanto concerne la quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche si ipotizza una quota variabile tra un minimo del 20% e un massimo del 40%. La quota del 40% dovrebbe riguardare il triennio della secondaria e la metà di essa potrebbe essere destinata a discipline scelte in un repertorio di opzionalità definito a livello nazionale e finalizzate a garantire specifiche connotazioni nei vari indirizzi.

Nei casi in cui per il monte ore annuale complessivo siano previste oscillazioni tra un valore minimo e un valore massimo (come ad esempio 1150 - 1300 ore per la scuola dell'infanzia) va garantito alle allieve e agli allievi un uguale monte ore da destinare alle discipline e attività previste per la quota nazionale dei curricoli. La differenza tra il valore massimo e quello minimo va a incrementare la quota di competenza delle scuole.

Per coerenza con le indicazioni della legge e del regolamento sull'autonomia, nella quota obbligatoria di competenza delle scuole si dovrà tener conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale; della programmazione territoriale dell'offerta formativa; della domanda delle famiglie e delle caratteristiche dei soggetti.

In particolare la personalizzazione dei percorsi formativi dovrà essere calibrata proprio sulla base delle esigenze dei soggetti, dei loro interessi e dei loro ritmi di apprendimento. Il rispetto di questa istanza porta a dire che non necessariamente tutta la quota di competenza delle scuole debba essere riservata a discipline o attività tradizionalmente intese: una parte potrà essere destinata ai percorsi individualizzati (di accoglienza, di orientamento, di riorientamento, di recupero, di approfondimento, di valorizzazione dei livelli di eccellenza) non sempre riconducibili ad attività e insegnamenti disciplinari (cfr. art. 4 del regolamento sull'autonomia).

Per quanto concerne invece "i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum" previsti dall'art. 8 del regolamento dell'autonomia, si ritiene che il ricorso a questa forma di flessibilità debba in ogni caso rispettare la peculiare fisionomia della quota nazionale dei diversi curricula.

1 - La scuola dell'infanzia

La situazione odierna

Nel nostro Paese la scuola dell'infanzia si connota per un largo riconoscimento sul piano internazionale e una diffusa adesione sociale. Pur non essendo obbligatoria, questa scuola ha raggiunto una capillare diffusione quantitativa sul territorio nazionale: il 94% dei bambini e delle bambine tra i 3 e i 6 anni la frequentano.

Altro motivo di forza è riscontrabile nella pluralità istituzionale chiamata, ai sensi della Legge n. 62/2000, a costruire un sistema pubblico integrato. La legge di riordino all'art. 2 si pone in correlazione con le finalità tracciate dagli "Orientamenti '91" che attribuiscono alla scuola dell'infanzia una interazione coerente tra le valenze dell'accoglienza e della cura e le dimensioni cognitive, affettive e relazionali della bambina e del bambino.

Il riferimento dell'art. 1 della legge 30 alla centralità della persona, considerata nella concretezza delle sue dimensioni, quale punto privilegiato e generativo del curriculum, fa emergere il ruolo fondativo della scuola dell'infanzia. È infatti al suo interno che viene avviata la prima rielaborazione concettuale delle esperienze e dei vissuti attraverso i quali si costruisce l'incontro con i saperi formalizzati. All'interno di questa scuola si colloca l'opportunità di potenziare i processi di simbolizzazione, di perseguire l'acquisizione di competenze sociali, interpretative, creative, motorie e, infine, di favorire la progressiva conquista dell'autonomia.

L'obiettivo della generalizzazione

Il secondo comma dell'art. 2, della legge di riordino impegna la Repubblica ad assicurare la generalizzazione dell'offerta formativa di questa scuola. Analoga espressione si trova nella Legge 62/2000 che tratteggia il profilo del sistema pubblico integrato. Occorre perseguire questo obiettivo di sistema.

La generalizzazione quantitativa può ritenersi quasi compiutamente raggiunta, ma il dato va scorporato cogliendo ancora alcuni ritardi, presenti in particolare nelle zone del Sud. Occorre un impegno perequativo in questa direzione, dato il valore fondativo della scuola dell'infanzia.

In tale contesto si pone il problema della definizione di standard adeguati per tutte le istituzioni scolastiche che accolgono le bambine e i bambini dai 3 ai 6 anni. Si tratta in sostanza di generalizzare la qualità, anche a partire dal patrimonio delle scuole di eccellenza già esistenti.

La rilettura degli "Orientamenti"

Pur riconoscendo che gli "Orientamenti '91" mantengono una grande validità nella nuova stagione scolastica e che addirittura possono costituire fonte interessante per l'individuazione di criteri di impianto curricolare per l'intero percorso scolastico, non vi è dubbio che anche questo testo programmatico dovrà essere riletto alla luce dei nuovi assetti e delle nuove istanze formative. Da recuperare e rafforzare alcune idee fondamentali:

- il curriculum non è solo un insieme di procedure e percorsi di apprendimento, ma un costante intreccio fra soggetto/oggetto e contesto;
- le competenze non vanno rinchiuse in contenitori disciplinari separati, vanno invece definite in una logica di forte trasversalità;
- i campi di esperienza introducono le bambine e i bambini lungo i sentieri della conoscenza, con un forte radicamento nel loro vissuto, da cui poi muoveranno verso l'intero mondo dei saperi.

I raccordi con famiglia, servizi all'infanzia e scuola di base

Se si tiene conto dei criteri di progressività e di gradualità ispiratori del curriculum dai 3 ai 18 anni, risulta irrinunciabile la ricerca di alleanze non solo organizzative, ma pedagogico-metodologico-didattiche con il ciclo della scuola di base. Se la scuola dell'infanzia è il primo segmento del percorso scolastico e, quindi, è chiamata a realizzare una profonda interazione con ciò che segue, tuttavia tale scuola non va pensata solo come fase iniziale e in qualche modo a se stante dell'intero percorso formativo, ma come suo vero e proprio momento fondante.

Tra i compiti di tale scuola non può non esserci allora quello della ricerca di un significativo dialogo e di modalità interattive con la famiglia, gli asili nido ed i servizi sociali del territorio, anche alla luce della Legge 285/97. In tal modo la scuola dell'infanzia si inserisce coerentemente nel più ampio sistema formativo.

I tempi della scuola dell'infanzia

L'orario obbligatorio annuale deve rispondere essenzialmente a esigenze di ordine educativo-formativo, tenendo conto del benessere psicofisico delle bambine e dei bambini e della qualità dell'offerta educativa della

scuola. Un orario scolastico di 35-40 ore settimanali distribuito su 5 giornate è un'ipotesi rispondente ai criteri sopraindicati. Ne risulterebbe un monte annuale di 1150-1300 ore. Su questa ipotesi le ore settimanali risultano non inferiori a 35, salvo situazioni problematiche particolari su cui condurre una puntuale ricognizione in ordine ai motivi che le hanno determinate. Il funzionamento della scuola con i tempi diversi dalle medie sopraindicate, per esempio con prolungamenti d'orario in risposta a reali esigenze sociali, dovrebbe essere documentato in fase di iscrizione, tenuto presente anche nella definizione degli organici e controllato in fase di applicazione e di funzionamento.

La distinzione fra quota di curriculum nazionale e quota riservata alle istituzioni scolastiche può costituire una possibilità ulteriore per le scuole dell'infanzia di adeguare la propria specifica offerta formativa. Nella scuola dell'infanzia, infatti, alla definizione del curriculum concorrono saperi espliciti e formali, ma anche situazioni educative legate all'ordinaria vita scolastica: non è pertanto proponibile una rigida suddivisione oraria scandita per singoli campi di esperienza. La proposta più realistica pare quella di esplicitare il panorama delle attività che la scuola è tenuta a curare e a sviluppare e sollecitare le istituzioni scolastiche a reperire un equilibrio temporale per ognuna di esse all'interno di un progetto articolato, attento a tutte le dimensioni della personalità della bambina e del bambino. Per quanto riguarda le quote, può essere prevista una quota nazionale pari al 70% del monte ore riservata alle indicazioni di carattere nazionale - peraltro già presenti negli "Orientamenti '91" - garantendo alle istituzioni scolastiche la possibilità di caratterizzare meglio le proprie identità culturali ed educativo-didattiche e di stabilire una più forte interazione/integrazione con i contesti territoriali.

La valutazione

La valutazione centrata sull'analisi delle prestazioni dei bambini e non correlata alle variabili di contesto, non ricondotta alla processualità del rapporto potenzialità/competenze/traguardi/sviluppo, non è attendibile per la scuola dell'infanzia. Se lo sviluppo va interpretato sempre in relazione ai luoghi in cui si svolge, è opportuno non assumere, per la valutazione, rigidi criteri di tipo quantitativo. I traguardi di sviluppo vanno formulati in termini di capacità da affinare, aspetti di crescita da promuovere e non in termini di prestazioni verificabili mediante le abituali procedure di controllo valutativo. Ciò non esime la scuola dell'infanzia da un dovere di verifica della qualità, ma comporta una riflessione accurata sul peculiare tipo di valutazione e sugli strumenti da adottare.

2 - La scuola di base

I criteri generali del curriculum

La legge 30/2000 colloca la scuola di base come snodo all'interno del sistema. Lo "stare in mezzo" di un "ciclo lungo" tra la scuola dell'infanzia e quella secondaria diviene una scelta strategica che trova le sue linee orientanti nell'idea guida di un curriculum progressivo non più conclusivo dell'obbligo scolastico. Tale curriculum si caratterizza per la padronanza di competenze di base che si aprono a un successivo sviluppo. In tale contesto occorre allora costruire una virtuosa continuità con la memoria e il patrimonio delle due attuali scuole - elementare e media - per ridefinire una nuova identità.

L'unitarietà della scuola di base è il fondamentale criterio dell'articolazione del settennio, in un rapporto dinamico e sistemico tra ambiti e discipline. Il passaggio dagli ambiti più generali del sapere e dell'esperienza alle discipline più formalizzate e definite è un passaggio necessario e, proprio perciò - proprio perché sia recepito da ciascuno - non può essere lineare o meccanico. Tale passaggio si costruisce infatti non per accumulo successivo quanto piuttosto per successive specificazioni e si declina all'interno di una unità della cultura capace di favorire l'integrale formazione della persona.

Nell'intero curriculum della scuola di base vengono a intrecciarsi l'esperienza personale dei discenti con l'utilizzazione graduale dei saperi formalizzati: le discipline scolastiche divengono allora per le allieve e gli allievi strumenti conoscitivi con cui interpretare, in modo ricco di senso, i vari campi del reale. La continuità con la scuola dell'infanzia, in termini curricolari, si esprime nel proseguire una riflessione che muove da un legame forte con le esperienze, passando via via a forme più pronunciate di astrazione; la continuità con la scuola secondaria si realizza mediante la ulteriore formalizzazione dei saperi in campi disciplinari saldandosi con il completamento dell'obbligo scolastico collocato nel ciclo secondario.

L'articolazione del settennio

Il carattere articolato della scuola di base deve correlarsi con quello unitario. Sono i due connotati che l'art. 3 della legge di riordino individua per la strutturazione del settennio. Articolazione, quindi, non può significare frammentazione, ma piuttosto individuazione di snodi, né unitarietà può essere tradotta in appiattita uniformità. Per questo è necessario, anche per la scuola di base, un criterio ordinamentale nazionale che garantisca la unitarietà del sistema di istruzione, consentendo da un lato la sua comprensione da parte della società e, dall'altro, una coerente collocazione delle presenze professionali.

Tutte le ipotesi che prevedono una articolazione in due parti del settennio contengono il rischio di disperdere il significato innovativo della scuola di base, poiché essa verrebbe a essere costruita attraverso il semplice accorpamento - per di più ridotto di un anno - delle due scuole oggi esistenti. Il superamento della scansione annuale, che può favorire l'opportunità di percorsi più distesi nell'ambito di un "ciclo lungo", pare essere un promettente criterio per l'articolazione progressiva del curriculum settennale. Un'ipotesi di articolazione, tra altre possibili, che qui si presenta è la seguente.

Il primo biennio comporta un raccordo con le modalità operative della scuola dell'infanzia con una precisa cura per l'apprendimento di una alfabetizzazione che sia funzionale al successivo orientamento nel quadro dei saperi. L'ultimo biennio promuove un'attenzione specifica allo sviluppo di esperienze di continuità con i primi due anni della scuola secondaria nel quale si conclude l'obbligo scolastico e nel quale si rafforzano i saperi necessari all'esercizio della cittadinanza. Nel corpo centrale del settennio si dispiega e si sviluppa la rete curricolare che accompagna via via l'emergere dei nuclei disciplinari dagli ambiti iniziali più generali.

L'organico funzionale consente la valorizzazione delle specifiche professionalità che si integrano, a condizione che siano garantiti per bambine e bambini insegnanti con preparazione specificamente adeguata alle esigenze delle diverse articolazioni. Nel triennio centrale si realizza, in modo più incisivo, un intreccio tra le professionalità docenti. Tale soluzione può porre senza dubbio problemi nella fase di prima realizzazione, ma diventa, se coerentemente gestita, una vera e propria risorsa per la costituzione di una "docenza integrata".

La titolarità delle scuole a definire e gestire - ai sensi dell'art. 8 del regolamento dell'autonomia - il curricolo obbligatorio, comporta che all'interno del tracciato ordinamentale si prevedano spazi di reale flessibilità nell'organizzazione della didattica. Ciò consente di far interagire i ritmi dei soggetti dell'apprendimento con i percorsi di insegnamento, superando una visione meramente stadiale dello sviluppo delle allieve e degli allievi e, parimenti, favorendo forme di progettualità in cui tutti i docenti possano, con pari dignità, esprimere le proprie competenze professionali.

La valutazione

Nella scuola di base la valutazione acquista una rilevanza particolare, anche considerando che la legge di riordino prevede a conclusione del ciclo un esame di Stato con esplicita valenza orientativa per l'ingresso nella scuola secondaria. Una chiara definizione dei profili di uscita, costruiti secondo la logica di progressività dell'intero ciclo di base, diviene allora la condizione di una corretta prassi valutativa sia lungo il corso del settennio, sia in occasione dell'esame conclusivo.

I tempi della scuola di base

Il curricolo è il nucleo centrale della scuola ed è intorno a esso che ruota il principio di autonomia: non a caso, esso è chiamato dall'art. 8 del regolamento a integrare la dimensione nazionale con quella territoriale. Si è già ipotizzato un monte ore annuale della scuola di base di 1.000 ore, equivalente a un orario settimanale di 30 ore. In relazione a specifiche esigenze delle famiglie e del contesto sociale è prevedibile un ampliamento fino ad un massimo di 10 ore settimanali per attività di arricchimento e sviluppo. A tale fine occorrerà avviare opportune intese con gli Enti Locali per la garanzia dei servizi di supporto, mense e trasporti nonché di idonee strutture edilizie.

Per il settennio pare coerente profilare l'ipotesi di una quota nazionale pari al 75% e di una quota riservata alle istituzioni scolastiche pari al 25%, compresi i percorsi individualizzati per i processi di personalizzazione formativa. In tale quadro è possibile sviluppare la tradizione del radicamento nel territorio, propria delle due scuole elementare e media che si integrano nella nuova scuola di base.

I luoghi della scuola di base

La rilevanza analitica del patrimonio edilizio, già avviata, deve portare a un suo riutilizzo mirato: l'idea guida è quella del campus che implica la possibilità di fruire di servizi comuni, quali ad esempio laboratori, palestre, biblioteche. La via privilegiata è sicuramente quella di ubicare la scuola di base in un unico edificio. Qualora ciò non fosse possibile è auspicabile che, pur in sedi diverse, sia comunque presente l'intero corso settennale, per sottolineare anche sul terreno delle strutture edilizie come la scuola di base non costituisca l'assemblaggio meccanico delle due scuole oggi esistenti.

I docenti della scuola di base

Il ciclo lungo del settennio, che supera la storica discontinuità fra la scuola elementare e quella media, costituisce anche una opportunità per ridefinire il percorso dei docenti della nuova scuola di base. Diviene infatti possibile integrare e far interagire le peculiari competenze proprie della formazione degli insegnanti di scuola elementare con quelle proprie degli insegnanti della scuola media, creando in tal modo un reciproco arricchimento professionale.

Nel progetto di riqualificazione del personale teso a costruire un nuovo profilo professionale, che la legge di riordino prevede debba prendere le mosse dalla "valorizzazione delle specifiche professionalità maturate", occorrerà costruire un sistema di veri e propri crediti tenendo conto certamente dei titoli formali già acquisiti, ma anche delle competenze maturate sul campo. È evidente che accanto ai crediti emergeranno i debiti che potranno essere estinti attraverso una offerta formativa plurale e mirata.

Al di là della fase transitoria, i professionisti della nuova scuola avranno un percorso di formazione iniziale tale da garantire le competenze necessarie per insegnare, con le garanzie e secondo le flessibili articolazioni sopra ricordate, nell'intero arco del settennio.

3 - La scuola secondaria

Le finalità della scuola secondaria vanno rapportate al complessivo quadro di riforma che coinvolge l'intero

percorso scolastico, la riforma dell'università, il sistema della formazione professionale e della formazione superiore integrata.

Il percorso della scuola secondaria prevede, secondo la legge:

- una possibilità di uscita al termine dei primi due anni, con successivo assolvimento dell'obbligo formativo - fino ai diciotto anni - in altri sistemi, anche mediante percorsi integrati;
- un'uscita al termine dei cinque anni verso l'istruzione universitaria o quella non universitaria, vale a dire la formazione professionale di secondo livello, l'istruzione e la formazione tecnica superiore.

In questo quadro la scuola secondaria assume il compito di realizzare una più ampia e qualificata diffusione di livelli di formazione generale e di garantire a tutti le basi culturali della professione futura, rinunciando a finalità di formazione specialistica e, soprattutto, eliminando l'idea di una gerarchia tra i diversi percorsi.

Natura e articolazione degli indirizzi

La riforma supera la storica dicotomia tra "licei" finalizzati al proseguimento degli studi universitari e "istituti" finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro. La scelta del termine unico di "licei" è, perciò, assai significativa.

La pari dignità, in termini di valenza formativa, dei vari indirizzi all'interno delle diverse aree trova riscontro nella possibilità di passaggio da uno all'altro e nella possibilità di attivare indirizzi diversi di ogni area nella stessa istituzione scolastica.

Rispetto a queste premesse sarà necessario ridurre - anche secondo le indicazioni della legge di riordino - il numero degli indirizzi della scuola secondaria, soprattutto dove essi sono proliferati nel tempo per rispondere a opzioni professionalizzanti di tipo anche fortemente settoriale e territoriale.

La progressiva riduzione della valenza direttamente professionalizzante della nuova scuola secondaria non appare in contrasto con la possibilità di attivare, per tutte le aree e i relativi indirizzi, concrete esperienze di lavoro. Questo raccordo col mondo del lavoro può permettere di dare maggior concretezza ai percorsi formativi - anche a quelli tradizionalmente caratterizzati da un sapere più disinteressato - con ricadute positive pure in termini di motivazione.

Infine, la riduzione degli indirizzi dovrà contestualmente tener conto della riforma universitaria e dei mutamenti del mondo del lavoro, che impongono entrambi una elevata e diffusa formazione teorica e culturale.

Determinazione degli indirizzi

Il criterio più condiviso appare quello di individuare gli ampi e omogenei settori di sapere, di esperienza e di attività futura in cui ciascuna area può essere articolata, con attenzione anche all'evoluzione della realtà culturale e socioeconomica nazionale e internazionale.

Rimane unitario l'impianto complessivo della secondaria, equivalente il valore culturale e formativo delle diverse aree, che si realizza non solo attraverso la quota nazionale obbligatoria del curriculum, ma soprattutto nella valorizzazione di comuni valenze di problematicità, criticità, storicità e nel potenziamento delle acquisizioni trasversali, prime fra tutte quelle logico-linguistiche, quelle logico-matematiche e quelle relative a un uso consapevole dei mezzi di comunicazione multimediale.

Per una prima ipotesi di articolazione di indirizzi, all'interno delle aree previste dalla legge, si veda l'allegato A.

Il rapporto con la scuola di base

Il rapporto tra scuola di base e scuola secondaria si concretizza anzitutto nella progressività e gradualità dei rispettivi curricula, che dovranno prestare particolare attenzione alla continuità degli obiettivi formativi in relazione al progressivo sviluppo cognitivo degli allievi.

Ma il rapporto tra cicli si realizza anche in percorsi e in scelte didattiche che possano potenziare le capacità di orientamento e di scelta.

Alla fine della scuola di base tutti gli allievi accedono alla scuola secondaria e al contempo, scegliendo un'area e un indirizzo, compiono la prima scelta di differenziazione del loro percorso formativo. È opportuno che essa si configuri come scelta consapevole ed effettivamente reversibile.

I primi due anni: obbligo scolastico e avvio del percorso quinquennale

I primi due anni della scuola secondaria rappresentano contestualmente la fine dell'obbligo scolastico e l'avvio del percorso quinquennale.

Occorre perciò realizzare un impianto curricolare non squilibrato verso l'una o l'altra di queste due identità: né troppo generico, né troppo preventivamente orientato a una visione restrittiva e vincolante della scelta di indirizzo.

Da un lato, va salvaguardata la coerenza in qualche misura conclusiva del progetto formativo dei primi due anni, che porta a compimento l'acquisizione delle competenze culturali e strumentali - di cui va comunque delineato il certificabile profilo di uscita - indispensabili anche a chi assolve all'obbligo formativo fuori dal sistema scolastico,

Dall'altro, deve essere garantito l'avvio, seppur graduale ma qualificato, del percorso formativo dell'area e dell'indirizzo prescelti. Occorre trovare perciò un equilibrio non solo quantitativo tra le discipline comuni, che assi-

curano l'omogeneità fra le aree, e quelle di indirizzo che ne fondano la tipicità. Anche le discipline di indirizzo, pur nella loro caratterizzazione, dovranno avere pertanto valenza culturale non specialistica e curare, così come le prime, gli aspetti formativi di carattere generale.

Tutto ciò anche per consentire la possibilità di ritornare eventualmente sulla scelta fatta, rendendo praticabili e non penalizzanti i passaggi tra aree e indirizzi diversi.

Le terminalità e i raccordi col sistema postsecondario

L'opportunità che la scuola secondaria presenti un livello di terminalità diverso rispetto al passato è legata non solo all'ampiezza e allo sviluppo del sapere, della ricerca scientifica e dei suoi effetti sulla società e sulla vita di ognuno, ma anche alle continue modificazioni dei saperi professionali e alla conseguente trasformazione delle richieste che vengono dalle imprese e dal mondo del lavoro: richieste che fanno riferimento a professionalità più ampie, più solidamente fondate dal punto di vista culturale generale.

In questo quadro vanno considerate e valorizzate, in una logica sistemica, le nuove opportunità offerte dalla formazione professionale e dalla formazione superiore tecnica integrata.

Anche per il proseguimento negli studi universitari, da un lato sarà indispensabile tener conto delle nuove configurazioni degli accessi e dei percorsi di istruzione universitaria, ma dall'altro sarà inopportuno prevedere percorsi di indirizzo fortemente diretti a questa o quella facoltà. Pure in questo caso dovranno piuttosto essere incrementate le occasioni di dialogo, di confronto e anche di co-progettazione con l'università per garantire un orientamento effettivo e consapevole anche in considerazione della tendenza di non poche Facoltà a programmare gli accessi.

In conclusione la scuola secondaria deve riuscire a concentrarsi sulla qualità culturale della propria offerta formativa, dialogando con l'esterno, ma deve anche garantire esiti formativi non rigidamente orientati, tali cioè da consentire e sorreggere un'ampia possibilità di scelte future.

La valutazione e la certificazione

Va ricordato come, al di là della sua valenza generale, il tema della valutazione acquisti uno specifico significato alla luce della necessità - prevista dalla legge di riordino - di consentire alle studentesse e agli studenti passaggi da un'area e/o da un indirizzo ad altra area e/o indirizzo, la mobilità tra scuola e formazione professionale, nonché la ripresa di studi eventualmente interrotti. Per garantire questa opportunità, i percorsi della scuola secondaria dovranno essere scanditi in modo da definire gli obiettivi specifici di apprendimento e le relative competenze. Queste ultime andranno quindi puntualmente certificate nell'ambito di un sistema di crediti e debiti formativi sia disciplinari, sia trasversali alle discipline.

I tempi della scuola secondaria

Per quanto riguarda la ripartizione tra quota oraria nazionale e quota di competenza delle scuole, per i primi due anni si ipotizza di attribuire il 20% dell'intero curriculum alla quota riservata alle scuole, con la possibilità di un ulteriore incremento del 10% per attività di recupero e riorientamento. Per il triennio si ipotizza altresì la possibilità per le istituzioni scolastiche di attivare autonomamente una quota ulteriore di flessibilità, fino al 20%, per l'insegnamento di discipline scelte dalle scuole, sulla base di un repertorio di opzionalità definito nazionalmente. Questo garantirà articolazioni interne agli indirizzi (curvature) e consentirà di tener conto della evoluzione delle conoscenze, delle tecnologie e del mercato del lavoro.

Per il monte ore complessivo si ipotizza infine di non superare all'incirca le mille ore annue.

La dislocazione territoriale

Sarà opportuno promuovere il sorgere di istituti che attivino più aree o più indirizzi, e non solo per ragioni logistiche e ambientali (difficoltà e distanze, particolarmente gravose per l'età degli allievi) o per ragioni legate a effettive incertezze di scelta e a rischi di canalizzazione precoce. Istituti polivalenti potrebbero, infatti, ulteriormente favorire il carattere unitario della scuola secondaria, lo scambio delle esperienze, le co-progettazioni, le osmosi fra i relativi percorsi, oltre ovviamente i già ricordati passaggi da parte degli allievi.

IV - La valorizzazione delle specifiche professionalità maturate dal personale docente e la sua eventuale riqualificazione e riconversione

La legge di riordino e il valore strategico della risorsa insegnanti

La legge di riordino prevede un impegno particolare rispetto alla questione degli insegnanti, che vanno considerati risorsa strategica ai fini del miglioramento della qualità del sistema. Essa parla infatti di "riqualificazione del personale docente, di valorizzazione di professionalità esistenti, di potenziamento e ampliamento di compiti e funzioni". Viene sottolineato, dunque, il nesso strettissimo tra responsabilità e sensibilità educativa degli insegnanti e buon esito delle riforme.

La presenza di insegnanti colti, competenti e fortemente motivati all'innovazione è condizione essenziale per permettere a leggi e normative di diventare qualificato e reale processo di cambiamento.

Il piano quinquennale di attuazione rappresenterà un'occasione importante per avviare un progetto straordinario di promozione della professionalità docente ma, allo stesso tempo, per creare e consolidare strutture ordinarie per un efficace e permanente sistema della formazione in servizio, strettamente collegato a quello della

prima formazione.

La domanda di nuova professionalità e il nuovo profilo docente

Le riforme in atto, in particolare l'autonomia, le prospettive aperte dal riordino dei cicli e i profondi cambiamenti culturali che attraversano l'intera società pongono domande alte e pressanti di professionalità: chiedono a tutti gli insegnanti più rilevanti responsabilità culturali, etiche, più approfondite competenze socio-psico-pedagogiche, relazionali e organizzative. Sono responsabilità che competono a ogni ciclo scolastico e prefigurano perciò, in una logica di continuità tra i diversi cicli, una sostanziale unicità della funzione docente articolata per materia di insegnamento, per fascia di età e secondo le esigenze delle articolazioni interne ai cicli di base e superiore.

Emerge, ancora più che nel passato, la necessità di un docente:

- colto, in grado di padroneggiare la propria disciplina nei suoi continui mutamenti, di valutarne le potenzialità formative, di governarne i rapporti con le altre discipline, di collocarne, infine, le finalità e gli obiettivi di apprendimento all'interno delle finalità generali del sistema scuola;
- riflessivo, in grado di fare ricerca sulle proprie scelte didattiche e metodologiche e di saperne verificare i risultati, in un processo di continua valutazione e autovalutazione;
- competente rispetto alle conoscenze socio-psico-pedagogiche necessarie per la corretta impostazione dei processi di insegnamento-apprendimento;
- capace di interagire con tutti i soggetti, interni ed esterni, della vita della scuola, di lavorare in équipe, di dare il proprio contributo alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, di saper svolgere compiti specifici e differenziati.

È evidente che nel profilo tracciato vi sono competenze e capacità che ogni docente già possiede in maniera diversa e che svilupperà in maniera diversa, anche rispetto alla sua storia, alle sue attitudini, alle sue propensioni.

Tutto questo può diventare un vantaggio proprio perché l'articolata e complessa organizzazione della scuola dell'autonomia prefigura una dimensione collegiale e cooperativa del lavoro, nel quale le specificità di ognuno possono diventare risorsa e ricchezza per l'intera collettività.

In conclusione, non si tratta di creare professionalità ex novo, ma di rintracciare, far emergere, valorizzare e potenziare professionalità già presenti nella scuola.

La promozione e il riconoscimento di percorsi di arricchimento professionale

Nella scuola dell'autonomia, che assume il carattere di luogo di ricerca e di crescita professionale dei singoli e della collettività, i docenti tutti dovranno diventare, in linea di tendenza, docenti "ricercatori", in grado di arricchire costantemente il loro saper fare sul piano della ricerca didattico-disciplinare e su quello della partecipazione all'innovazione e allo sviluppo.

È evidente che non si tratta di ipotesi immediate, ma di traguardi di massima per cui lavorare. È emersa comunque, anche all'interno della Commissione di studio, l'idea di una carriera che preveda diversi gradi di docenza. Si tratta di un'ipotesi che intende misurarsi apertamente con un dibattito complesso e difficile, che ha molte altre sedi e luoghi di discussione.

È comunque necessario - si parli di articolazione di funzioni o di riconoscimento di carriera degli insegnanti - predisporre le condizioni strutturali per poter realizzare nelle scuole un'anagrafe delle competenze e delle professionalità, vale a dire la documentazione del curriculum personale e dei percorsi di arricchimento professionale, maturati in servizio.

Si può partire da tale documentazione delle competenze certificate e delle esperienze effettivamente svolte e valutate nei loro esiti come possibile base per l'attribuzione di compiti e responsabilità (ad esempio, compiti legati all'attuazione del Piano dell'offerta formativa, coordinamenti disciplinari, accoglienza dei nuovi docenti, sportelli di consulenza, progetti particolari).

Il problema resta quello di individuare i criteri di valutazione e di certificazione. Impresa più semplice per quanto riguarda i crediti professionali istituzionalmente certificabili (lauree, titoli, anni di servizio, attività di formazione in servizio), più difficile per quanto riguarda esperienze professionali vissute nella scuola.

Altri non semplici problemi riguardano:

- la questione se i soggetti valutatori debbano essere esterni o interni alla scuola. In quest'ultimo caso occorrerebbe ridefinire, nel contesto della riforma degli organi collegiali, gli organismi già presenti nella scuola, come per esempio il comitato di valutazione;
- le modalità di collegamento tra l'attività di valutazione e certificazione delle scuole e delle reti di scuola con quella del Servizio nazionale di valutazione sulla qualità del sistema scolastico;
- le modalità del coinvolgimento di studenti e genitori nei processi di valutazione.

Le caratteristiche e gli indirizzi di un progetto generale per la formazione in servizio

Il progetto generale di formazione in servizio dovrà indicare:

- gli obiettivi generali da raggiungere;
- le risorse culturali e professionali necessarie a sostenere l'impegno dei collegi e dei singoli docenti.

Il piano dovrà misurarsi con i diversi livelli di competenza ed esperienza presenti nelle scuole e con i problemi specifici legati ai diversi cicli, facendo riferimento:

- nella scuola dell'infanzia al sostegno e allo sviluppo del processo in atto per la piena, qualificata e diffusa realizzazione degli "Orientamenti 91";

- nella scuola di base a un contesto in cui sono chiamati a convivere e collaborare docenti che possiedono esperienze diverse e, per ora, provengono da formazioni di natura e durata differenti, nonché da segmenti scolastici con proprie e consolidate tradizioni;

- nella scuola secondaria sia alle novità introdotte da una nuova ripartizione in aree e indirizzi, sia all'inedita mobilità di studentesse e studenti all'interno del sistema di istruzione e formazione.

Nella predisposizione del piano andranno privilegiate attività residenziali - per poter agevolare sia l'interscambio tra soggetti impegnati in esperienze comuni, sia il confronto in situazione - piuttosto che tradizionali corsi di aggiornamento, basati su conferenze e lezioni frontali.

Sono inoltre da prendere in considerazione periodi sabatici di formazione, come prevede la legge di riordino, nella logica dell'autoformazione e di percorsi costruiti attraverso un sistema di crediti cumulabili nel tempo. Prevale infatti, nel mondo della scuola, una tendenziale preferenza per impostazioni basate sull'autoformazione e su un modello di formazione permanente legato alle singole istituzioni scolastiche. Sempre più, infatti, esse diventano luoghi di ricerca didattica e di crescita professionale, in collegamento con altre scuole (reti di scuola) e con le altre risorse presenti sul territorio.

Il piano dovrà prevedere altresì la predisposizione di strumenti, anche contrattuali, per agevolare l'acquisizione o il completamento di:

- crediti universitari;
- specializzazioni universitarie;
- dottorati di ricerca disciplinari e master orientati alla didattica;
- nuovi crediti in materie affini a quelle di titolarità.

Nella definizione del piano di attuazione sarà importante il supporto dell'amministrazione non solo nel definire gli obiettivi generali del piano quinquennale e nella distribuzione delle risorse, ma nello strutturare una rete permanente di servizi di supporto alle istituzioni scolastiche: dalla consulenza tecnica alla documentazione e al collegamento tra esperienze significative a livello nazionale, territoriale, di reti di scuole.

In tale contesto vanno segnalate le esperienze "pilota" dei Centri intermedi di servizi professionali, che sono in corso presso le direzioni regionali sperimentali. Essi hanno l'obiettivo di fornire consulenza sui processi educativi e su quelli gestionali, ponendosi come servizio strutturato e continuo alle scuole dell'autonomia.

Un nuovo stato giuridico

Una professionalità ricca e sfaccettata come quella fin qui delineata, e che comunque andrà promossa di pari passo con il processo complessivo di crescita della riforma, esige una nuova e appropriata definizione, giuridicamente determinata, in sostituzione di quella del Testo unico, cui far riferimento per:

- definire la formazione iniziale e la formazione in servizio;
- ipotizzare articolazioni di carriera;
- individuare compiti e funzioni aggiuntive determinati dall'organizzazione autonoma degli istituti scolastici.

È comunque all'interno della ridefinizione della funzione e della professionalità docente che vanno collocate le politiche del personale, per le quali sono peraltro previste le istituzionali sedi di contrattazione: ciò non solo per quanto riguarda i livelli retributivi, ma anche per quanto concerne la quantificazione delle risorse da investire per la formazione in servizio e per le eventuali ipotesi di progressione di carriera.

Il ruolo del personale

Il riordino del sistema d'istruzione in scuola dell'infanzia, scuola di base e scuola secondaria pone il problema di procedere a un'aggregazione degli attuali ruoli del personale docente e di rivedere la disciplina del relativo rapporto d'impiego, in modo da assicurare unitarietà nell'ambito di ciascuno dei tre settori scolastici.

L'eventuale aggregazione dovrebbe riguardare, in particolare, la progressiva unificazione in un unico ruolo degli insegnanti dell'attuale scuola elementare e dell'attuale scuola media nell'ambito della nuova scuola di base. Nella medesima istituzione scolastica si troveranno, infatti, a coesistere due gruppi di docenti provenienti da diversi modelli organizzativi e con diverse esperienze professionali.

In tale situazione, per evitare che l'unificazione del ruolo finisca per non valorizzare pienamente le esperienze maturate nelle diverse situazioni di servizio, è necessario costituire un'anagrafe professionale dei docenti.

Tale anagrafe, organizzata per ambiti disciplinari, conterrà tutte le informazioni (titoli di accesso, corsi di formazione, titoli culturali, esperienze professionali) necessarie per una più adeguata utilizzazione dei docenti nei vari anni di corso.

Un contributo in tal senso può essere fornito dalla costituzione di team funzionali di docenti corresponsabili di gruppi di classi o di alunni. Tale ipotesi da un lato potrebbe garantire una continuità di rapporto con le allieve e gli allievi e, dall'altro, facilitare una organizzazione flessibile e integrata del lavoro dei docenti nei sette anni del corso. In questa prospettiva l'utilizzazione dei docenti potrebbe avvenire sia garantendo la valorizzazione delle specifiche professionalità, sia prefigurando più ampie e articolate opportunità di impegno professionale all'interno dell'intero ciclo di base.

Nella fase di prima attuazione della riforma, per quanto attiene alla scuola dell'infanzia, in ragione della specificità dell'ambito educativo di riferimento e dei suoi obiettivi formativi, va mantenuto distinto il ruolo degli

insegnanti dell'attuale scuola materna.

Anche per la scuola secondaria è necessario arrivare ad una ripartizione delle prestazioni professionali per ambiti disciplinari, nel contesto di un unico ruolo.

Si ricorda, infatti, che l'attuale sistema delle classi di concorso è articolato nelle tre tabelle:

A: classi di concorso a cattedre;

B: classi di concorso a posti di insegnante tecnico-pratico;

C: classi di concorso a posti di insegnante di arte applicata.

Tale articolazione costituisce il primo e forse più grave fattore di rigidità nella utilizzazione del personale docente e come tale dovrebbe essere superato per poter dare attuazione alle innovazioni derivanti dalla definizione dei nuovi curricula e dal nuovo contesto ordinamentale.

Superare l'eccessiva parcellizzazione di specifici insegnamenti presente nell'attuale sistema esige che le varie fasi di attuazione del riordino dei cicli siano accompagnate dalla aggregazione degli insegnamenti in più ampie aree disciplinari. Ciò consentirebbe alle scuole di articolare al meglio la propria offerta formativa anche utilizzando lo strumento dell'organico funzionale.

Tale complessivo processo, da portare a termine contestualmente alla messa a regime della riforma dei cicli scolastici, deve necessariamente tenere conto non solo dei nuovi curricula della scuola riformata, ma anche della consistenza numerica e dell'articolazione attuale per classi di concorso del personale insegnante.

Peraltro, nell'attuale sistema di reclutamento del personale insegnante, ci si è avviati già sulla strada dell'accorpamento delle classi di concorso in ambiti disciplinari. Secondo tale direzione si sta svolgendo la tornata concorsuale in fase di ultimazione.

Un ulteriore passo avanti può essere fatto, prendendo come riferimento l'articolazione per aree delle scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario attivate dall'Università (vedi l'allegato B).

In conclusione, gli interventi sopra descritti consentono di valorizzare le risorse professionali, nelle seguenti direzioni:

- superamento di uno dei principali elementi di rigidità, costituito dall'attuale sistema parcellizzato delle classi di concorso;

- introduzione di un sistema di formazione aperto e dinamico della professionalità docente;

- attivazione di processi di mobilità professionale al fine di utilizzare al meglio le competenze presenti nella scuola, rispondere alle esigenze formative delle alunne e degli alunni.

Come si è sopra evidenziato, assumono un valore strategico la formazione in servizio e i processi di riconversione professionale, nonché la costituzione di una anagrafe professionale, costantemente aggiornata.

L'attuazione del sistema sopra delineato, sia per la definizione di un ruolo unico nell'ambito di ciascuno dei due cicli, sia per l'eliminazione delle classi di concorso e l'articolazione degli insegnamenti negli ambiti disciplinari, richiede un intervento di normazione secondaria, attraverso lo strumento del Regolamento da adottare ai sensi dell'art. 17 della legge 400, che innovi e consenta l'adozione di una disciplina secondo le indicazioni rappresentate. Ciò nella considerazione che il legislatore con la legge 30/2000 ha implicitamente abrogato le norme concernenti l'organizzazione dei settori scolastici soppressi.

La formazione iniziale dei docenti

Il Senato della Repubblica nell'approvare la legge di riordino dei cicli votava un ordine del giorno con il quale si impegnava il Governo a rimettere mano alla Legge 341/90. Da parte del legislatore si esprimeva, quindi, la consapevolezza che il ridisegno dell'assetto curricolare e ordinamentale della scuola richiede "nuovi" insegnanti.

L'esigenza di un ripensamento sulla formazione iniziale nasce da alcune convinzioni:

- l'idea di una formazione lungo tutto l'arco della vita coinvolge anche la professione docente; la prima formazione diviene, allora, fondamento per un progressivo percorso di ricerca e sviluppo, nelle diverse stagioni della vita professionale;

- i saperi disciplinari e le scienze della formazione devono confluire nella ricerca didattica che rappresenta lo specifico della professione docente; ciò comporta un ripensamento degli attuali percorsi universitari, soprattutto per quanto riguarda le facoltà i cui laureati più frequentemente entrano nella scuola;

- l'avvio dell'autonomia attribuisce ai docenti di tutti i cicli scolastici decisive responsabilità in ordine alla progettazione curricolare: ciò implica che i percorsi di formazione iniziale siano rafforzati nella dimensione disciplinare ed integrati con le scienze della formazione. L'autonomia della scuola deve interagire con l'autonomia dell'Università, saper costruire vere e proprie forme di partenariato, soprattutto per quanto concerne i laboratori didattici e il tirocinio. Deve inoltre offrire opportunità di dialogo continuo e di integrazione tra le competenze della ricerca e dell'insegnamento universitari e quelle dell'insegnamento e della ricerca nella scuola;

- la formazione iniziale dovrà venir pensata in un sistema di formazione della professione docente in cui si correlano prima formazione, ingresso in professione e formazione continua. Ciò consentirà di superare radicalmente l'attuale situazione nella quale la formazione in servizio finisce col colmare l'assenza di una solida prima formazione;

- la formazione iniziale ispirata a principi unitari per tutti i docenti, in coerenza con la visione di sistema introdotta dalla Legge 30/2000, dovrà tenere conto delle esigenze di articolazione degli insegnamenti anche interne ai cicli di istruzione e delle possibilità di transitare nei diversi cicli scolastici, previ approfondimenti, sviluppi,

riconversioni e rientri in formazione.

Per quanto concerne la struttura della formazione iniziale, nel dibattito sono presenti diverse posizioni che qui si ripropongono.

Una ipotesi prevede una formazione del docente fondata su una laurea triennale disciplinare più una laurea specialistica (triennio più biennio) seguita da una "specializzazione" annuale comprensiva del tirocinio. Sulla funzione e articolazione della laurea specialistica c'è diversità di opinioni: alcuni pensano che vada ancorata a una logica "disciplinare" per consolidarne la valenza scientifica, sia pur con integrazioni significative con le scienze della formazione; altri pensano che, attraverso i 60 crediti, sui 120 complessivi, dedicati all'approfondimento delle scienze della formazione, la laurea specialistica potrebbe essere finalizzata esclusivamente alla professione docente.

Un'altra ipotesi prevede la sequenza laurea triennale disciplinare più corso di specializzazione all'insegnamento per una durata di 5 anni, ipotesi che, tra l'altro, dovrebbe consolidare e migliorare l'esperienza delle scuole di specializzazione (SISS).

Un'ulteriore ipotesi va nella direzione di una maggiore articolazione delle formazioni, da caratterizzare secondo la scansione dei 3 cicli: per gli insegnanti della scuola dell'infanzia si propone una laurea che utilizzi il percorso formativo specifico della Classe XVII delle lauree in educazione e formazione; per gli insegnanti della scuola di base e per quelli della secondaria si potrebbe optare per una laurea specialistica di secondo livello. La sede dei corsi dovrebbe essere la Facoltà di Scienze della Formazione aperta a integrazioni con tutte le facoltà interessate.

V - Criteri generali per la formazione degli organici d'istituto con modalità tali da consentire l'attuazione dei piani di offerta formativa da parte delle singole istituzioni scolastiche

La definizione dei curricula per la scuola riformata, come già precedentemente evidenziato, trova nel *Regolamento dell'autonomia* l'esplicitazione di alcuni snodi fondamentali: gli interventi mirati allo sviluppo della persona umana, per essere finalizzati infatti al successo formativo e al miglioramento della qualità del sistema d'istruzione, devono essere adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie ed alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti.

Il curriculum, dunque, non è più un dato a priori, ma diviene il risultato della capacità progettuale delle istituzioni scolastiche quale sintesi unitaria di esigenze diverse. Tale capacità progettuale trova la propria espressione nel Piano dell'offerta formativa.

Nella scuola dell'autonomia, pertanto, il Piano dell'offerta formativa "è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle singole istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia".

Personale docente

Il Piano dell'offerta formativa trova il necessario strumento organizzativo di realizzazione nell'organico funzionale, che rappresenta lo snodo tra il fabbisogno di risorse delle scuole autonome e l'organizzazione della prestazione professionale docente.

La individuazione del modello di organico funzionale alla nuova scuola dell'autonomia deve far riferimento, nella definizione dei propri elementi costitutivi, alle potenzialità strutturali del curriculum cui deve essere adeguato, favorendo, nel contempo, la realizzazione del più ampio progetto formativo della scuola.

In particolare tale modello da un lato deve essere in grado di corrispondere alle esigenze di un curriculum, la cui definizione non solo è in parte decisa in sede locale, ma presenta anche forti momenti di flessibilità collegati alla progettazione di percorsi individualizzati, e, dall'altro, deve consentire una organizzazione delle attività del docente anche non riconducibili al tradizionale insegnamento curricolare.

Ciò comporta il superamento delle attuali rigidità in tema di:

- individuazione aprioristica per classi di concorso, ove previste, delle risorse organiche di personale da assegnare alle scuole;
- criteri di costituzione delle cattedre o dei posti d'insegnamento;
- scansione settimanale dell'orario delle lezioni; organizzazione dell'attività docente solo in funzione del curriculum.

In altri termini, per rispondere alle esigenze connesse alla realizzazione del Piano dell'offerta formativa, la determinazione di un organico funzionale alla nuova scuola va effettuata con riguardo al monte ore complessivo annuale riferito al curriculum della singola istituzione - ivi comprese le ore necessarie all'eventuale prolungamento del tempo scuola ove attuato - e con la previsione di un incremento calcolato sulla base dell'applicazione di un indice di ponderazione (ad esempio un divisore inferiore all'orario obbligatorio di insegnamento) che consenta di recuperare risorse per l'attuazione della flessibilità e per l'organizzazione e la gestione della progettualità della scuola e dei percorsi didattici personalizzati. Ciò anche in attuazione dei criteri dettati in materia dell'art. 5 del D.P.R. 18 giugno 1998, n. 233.

In tale modo, l'istituzione scolastica può essere dotata di un complessivo numero di docenti nel cui ambito procedere all'individuazione, nel rispetto degli obiettivi curricolari e con le dovute garanzie per la salvaguardia delle titolarità dei docenti in servizio, delle professionalità necessarie all'attuazione della propria offerta formativa.

Un tale sistema trova il proprio contemperamento nella riorganizzazione complessiva per ambiti disciplina-

ri delle attuali classi di concorso e dei relativi insegnamenti, riorganizzazione che deve essere attuata per ampie aggregazioni che consentano un più vasto ventaglio di opportunità di scelta nell'utilizzo del personale.

In questa prospettiva è ovvio che anche nella definizione dei curricula si dovrà prescindere da una puntuale indicazione delle classi di concorso.

Con specifico riguardo alle esigenze dei singoli settori d'istruzione dovranno essere individuati distinti modelli di determinazione di organico, rispettivamente, per la scuola dell'infanzia, per la scuola di base e per la scuola secondaria.

Scuola dell'infanzia

Con riferimento alla scuola dell'infanzia, nella quale si prevede di mantenere l'attuale ruolo degli insegnanti di scuola materna, occorrerà stabilire un indice di ponderazione che, da un lato, dia spazio alla realizzazione del progetto articolato secondo una logica di forte trasversalità - quale delineato nei criteri per la definizione del curriculum - e, dall'altro, agevoli i necessari raccordi, organizzativi e metodologico-didattici con il ciclo della scuola di base.

Ovviamente in tale ciclo d'istruzione una particolare attenzione va dedicata all'effettiva durata dell'orario di funzionamento della scuola.

Inoltre, nella determinazione dei criteri di calcolo dell'organico, al fine della individuazione delle esigenze di personale docente, occorre tener presente il principio, espresso nella legge di riordino, della graduale generalizzazione della scuola dell'infanzia, nel rispetto dell'eventuale soddisfacimento della domanda delle famiglie da parte delle istituzioni non statali.

Scuola di base

Per tale settore, in considerazione della struttura unitaria che viene delineata in relazione a tale ciclo dalla legge di riordino, sembra essenziale prevedere la confluenza in un unico ruolo degli attuali insegnanti di scuola elementare e media.

Quanto sopra detto al fine di consentire la determinazione di un organico funzionale unico per l'intero settennio della scuola di base, ferma restando la necessaria gradualità connessa al periodo di transizione occorrente per la messa a regime della riforma e, quindi, anche per la istituzione del ruolo unico.

L'organico funzionale globale deve ritenersi, infatti, un obiettivo indispensabile per realizzare l'unitarietà del ciclo in un rapporto dinamico, dialogante e sistemico, fra ambiti e discipline, in quanto consente un reale intreccio fra le professionalità docenti, attraverso il superamento del rigido meccanismo delle cattedre, e favorisce forme di progettualità in cui tutti i soggetti possono esprimere le proprie competenze, in funzione dello sviluppo di una ricerca didattica ed organizzativa che realizzi una effettiva flessibilità e integrazione fra le risorse professionali.

La creazione di un ruolo unico, al cui interno anche gli attuali insegnanti elementari siano inseriti per ambiti disciplinari e la definizione di un organico unico per la scuola di base, comportano la revisione dell'attuale modello di organico funzionale, già realizzato per la scuola elementare in attuazione dell'art. 1, comma 72, della legge 662/96, con la individuazione di criteri simili a quello allo stato adottati, in via sperimentale, in alcuni istituti d'istruzione secondaria di primo e secondo grado.

Scuola secondaria

Con riguardo, infine, alle scuole del ciclo secondario si ritiene di poter fare riferimento al modello attualmente sperimentato sulla base del D.M. 3 aprile 2000, n.105.

Rispetto a tale modello vanno, tuttavia, rivisitati i criteri di determinazione dell'indice di ponderazione, allo stato differenziati per ordine d'istituto, stante la scelta, indicata prima, dell'individuazione di un unico monte ore di insegnamento nell'ambito delle istituzioni del ciclo, definito intorno alle 1000 ore. Occorre, inoltre, una ridefinizione della titolarità dei docenti, allo stato incardinata sulle singole articolazioni di cui si compone l'istituzione (sezioni staccate, sedi coordinate, corsi serali), in coerenza con la logica unitaria dell'organico d'istituto. Infine particolarmente efficace ai fini di una più funzionale distribuzione ed organizzazione delle risorse risulterà la previsione in organico di posti part-time.

Va, ancora, sottolineato che la definizione del modello di organico funzionale, in questo come negli altri settori d'istruzione, dovrà prevedere forme organizzative che consentano la messa in comune di risorse per la realizzazione di progetti unitari fra reti di scuole.

Al fine, poi, di garantire la concreta esplicazione della progettualità delle istituzioni scolastiche la determinazione dell'organico dovrà avvenire su base pluriennale in funzione della realizzazione degli obiettivi formativi programmati in sede di definizione del Piano dell'offerta formativa.

Personale A.T.A.

Anche gli organici del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (ATA) devono essere adeguati alle esigenze connesse all'attribuzione dell'autonomia e, quindi, tali da rendere attuabile la realizzazione del piano dell'offerta formativa.

Tale esigenza si manifesta in modo ancor più evidente a seguito di quanto contemplato dall'art. 14 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, concernente l'autonomia delle istituzioni scolastiche. In attuazione di tale decreto è

stato infatti previsto il trasferimento di molteplici competenze dai provveditorati ai singoli istituti.

La consistenza delle dotazioni organiche, da assegnare a livello regionale, deve, inoltre, essere commisurata agli effetti derivanti dall'articolo 8 della legge 3 maggio 1999, n. 124, con il quale è stato contemplato il trasferimento di funzioni e di personale dagli enti locali allo Stato. A seguito di tale disposizione in tutte le istituzioni scolastiche il personale ATA viene fornito dallo Stato.

La revisione dei criteri e dei parametri per la determinazione delle dotazioni organiche, attualmente in fase di definizione, deve quindi essere effettuata tenuto conto della riorganizzazione di tutti gli istituti d'istruzione secondaria in licei ed ispirata al principio della flessibilità nell'uso delle risorse, anche in conseguenza di quanto già disciplinato dal vigente contratto integrativo di comparto.

In analogia a quanto previsto per l'organico funzionale del personale docente, anche per il personale amministrativo e ausiliario è necessario prefigurare, per ciascun contesto territoriale, la definizione della consistenza della dotazione di base in relazione ai carichi di lavoro di ciascuna istituzione scolastica e di una dotazione aggiuntiva da distribuire, a livello territoriale, in funzione delle particolari condizioni logistico-strutturali e in relazione all'offerta formativa di ciascuna scuola o di più scuole consorziate tra loro.

Accanto all'enunciato criterio della flessibilità, ma non in contrasto con esso, appare necessario che la previsione dell'organico di ciascuna istituzione scolastica sia formulata, ovviamente con gli opportuni meccanismi correttivi, ipotizzandone la stabilità per un periodo almeno triennale, proprio per garantire la certezza nella prosecuzione dell'organizzazione dei servizi in funzione della programmazione educativa.

VI - I tempi e le modalità di attuazione

Uno dei principali momenti di concretezza su cui fondare qualsiasi ragionamento attinente agli aspetti gestionali è quello della definizione dei tempi e delle modalità di attuazione della legge.

Al riguardo sono formulate alcune ipotesi che prevedono un avvio dei nuovi curricula in anni di corso diversificati ma che, comunque, individuano l'inizio della riforma a partire dall'anno scolastico 2001/2002.

L'avvio dei nuovi curricula in anni diversificati si ripercuote sulla messa a regime della riforma. Infatti, nel caso in cui, gli stessi nuovi curricula vengano attuati dal 1° anno della scuola di base fino a raggiungere, anno dopo anno, il termine del ciclo secondario, per attuare completamente la riforma si impiegherebbero 12 anni.

La prima ipotesi presa in esame è quella che prevede l'avvio della riforma dal 1° e 2° anno della scuola di base e dal 1° anno del ciclo secondario, a partire dall'anno scolastico 2001/02. La progressione con cui verranno attivate le classi secondo il nuovo assetto e soppresse via via quelle del vecchio ordinamento è evidenziata nella tabella che, per esemplificazione, viene di seguito riprodotta priva dei riferimenti numerici degli effettivi scolastici.

ETA'	2001/2002		2002/2003		2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007		2007/08
	NEW	OLD	NEW	OLD	NEW	OLD	NEW	OLD	NEW	OLD	NEW	OLD	
6	1A		1A		1A		1A		1A		1A		1A
7	2A		2A		2A		2A		2A		2A		2A
8		3B		3A		3A		3A		3A		3A	3A
9		4B		4B		4A		4A		4A		4A	4A
10		5B		5B		5B		5A		5A		5A	5A
11		1C		1C		1C		1C		6A		6A	6A
12		2C		2C		2C		2C		2C		7A	7A
13		3C		3C		3C		3C		3C		3C	1D (7A+3C)
14		1E		1D		1D		1D		1D		1D	2D
15		2E		2E		2D		2D		2D		2D	3D
16		3E		3E		3E		3D		3D		3D	4D
17		4E		4E		4E		4E		4D		4D	5D
18		5E		5E		5E		5E		5E		5D	=

- A= Nuovi curricula CICLO DI BASE
- B= Curricula attuali scuola elementare
- C= Curricula attuali scuola media
- D= Nuovi curricula CICLO SECONDARIO
- E= Curricula attuali secondaria superiore

In merito alle previsioni sui contingenti degli alunni, secondo il ciclo di appartenenza e per anno di corso, dall'anno scolastico 2001/02 al 2011/12 si rinvia alla relazione concernente la fattibilità.

In sintesi gli alunni coinvolti direttamente nella riforma saranno quelli che stanno frequentando la I classe di scuola elementare in questo anno scolastico (e che nell'anno scolastico 2001/2002 frequenteranno la II classe) e la I classe di scuola elementare nell'anno scolastico 2001/2002. Gli alunni che nell'anno scolastico corrente stanno frequentando la II classe di scuola elementare non saranno inclusi dal processo di riforma fino a quando non andranno a frequentare i corsi del ciclo secondario.

Questa situazione provocherà, inevitabilmente, la realizzazione di due percorsi con durata differenziata: 7

anni per gli alunni che a partire dall'anno scolastico 2001/2002 frequenteranno la I e la II classe del ciclo di base riformato; 8 anni per gli alunni che, nello stesso anno scolastico, frequenteranno la III classe della scuola elementare.

Si avranno, pertanto, nella stessa scuola due percorsi scolastici diversi, sia come periodo temporale che come curricoli. Percorsi che troveranno, comunque, la loro confluenza nell'anno scolastico 2007/2008, quando gli alunni del secondo anno del ciclo di base, terminato il loro percorso settennale, si iscriveranno al I anno del ciclo secondario insieme agli alunni iscritti nell'anno scolastico 2001/2002 alla III classe di scuola elementare. Tale confluenza determinerà il raddoppio del contingente di alunni nel primo anno del ciclo secondario riformato. Considerando uniforme l'andamento delle iscrizioni al primo anno e prevedendo una incidenza costante del fenomeno delle ripetenze, si può prevedere che nell'anno scolastico 2007/2008 il numero di alunni che frequenterà il primo anno del ciclo secondario non sarà inferiore a 1.100.000 unità a fronte delle 550.000 unità. Questo contingente continuerà a persistere nell'area della secondaria per ulteriori cinque anni, insistendo nei successivi anni di corso.

Questo surplus di presenze seguirà il normale percorso scolastico transitando in tutti gli anni di corso, successivi al primo, fino a uscire, ristabilendo così la regolarità delle presenze, nell'anno scolastico 2012/2013. Tuttavia, nell'ipotesi in cui il tasso di ripetenza nel primo anno del ciclo secondario riformato dovesse mantenersi ai livelli attuali (13%), non potrà essere trascurato il fenomeno della "vischiosità" del percorso scolastico, in quanto, già a partire dal primo anno (2007/2008) con il contingente raddoppiato, non continuano il percorso circa 140.000 alunni che vanno a rafforzare il contingente del primo anno nell'anno scolastico 2008/2009.

In questo quadro, considerato che il nuovo assetto non può, né vuole d'impatto sostituire il vigente sistema scolastico, la riforma deve necessariamente avvenire con cadenzata gradualità, senza peraltro creare forti squilibri sul servizio offerto, attraverso un processo dinamico finalizzato a sostituire, nel corso degli anni, il nuovo al vecchio.

Si prevede, tuttavia, che la riforma dei cicli, data la complessità della trasformazione nel suo processo di transizione, porti ad affrontare una serie di problemi che si incontreranno nelle varie fasi della realizzazione.

L'avvio del nuovo percorso trova le prime difficoltà nella costituzione e nell'assetto del ciclo di base, in quanto in questo ciclo dovranno, inevitabilmente, fondersi la scuola elementare e la scuola media, incontrando ostacoli di:

dimensionamento: assetto organizzativo compatibile con le strutture edilizie; è auspicabile una accelerazione delle "verticalizzazioni" come soluzione organizzativa di aggregazione;

coesistenza: nella stessa istituzione scolastica "comprensiva" i nuovi curricoli devono coesistere per 3 anni (3, 4 e 5 classe) con i vecchi programmi della scuola elementare e per altri 3 anni con i vecchi programmi della scuola media, con più elevate difficoltà nella programmazione del POF e nella utilizzazione del personale;

durata: il ciclo di base prevede un percorso settennale, inferiore di un anno rispetto alla sommatoria dei vecchi percorsi della scuola elementare e della scuola media.

È proprio questo ultimo aspetto che, assicurando un anno di corso in meno per gli alunni che frequentano il II anno del ciclo di base nell'anno scolastico 2001/2002, consente agli stessi alunni di ricongiungersi, nell'anno scolastico 2007/2008, con quelli che li precedevano di un anno confluendo, contemporaneamente, nel primo anno del ciclo secondario.

Una situazione, quindi, generata dall'attuazione della riforma del ciclo di base che scarica, successivamente, tutto il peso delle problematiche sul ciclo secondario, comportando, nel momento in cui tutto il ciclo secondario entra a regime di riforma, una serie di questioni, di seguito riportate.

EDILIZIA: in ogni istituzione scolastica il numero delle prime classi, mediamente, raddoppierà. Ad esempio un istituto con 5 classi prime ne avrà 10, con conseguente fabbisogno aggiuntivo di 5 aule.

PERSONALE: le cinque prime classi aggiunte richiedono un fabbisogno aggiuntivo di personale docente e non docente. Considerato, comunque, che la massa di unità aggiuntiva percorrerà nell'arco di 5 anni tutti gli anni di corso del ciclo secondario fino ad uscirne definitivamente nell'anno scolastico 2012/2013, si deve ipotizzare un impiego di risorse umane aggiuntive straordinarie e transitorie.

Ipotesi alternative di attuazione

L'ipotesi di attuazione progressiva della riforma sin qui esaminata non è, comunque, l'unica soluzione attuabile: possono, infatti, considerarsi anche altre possibili soluzioni alternative.

Alternative che, peraltro, possono essere individuate con la partecipata collaborazione delle istituzioni scolastiche autonome, che, in un momento come questo, non possono davvero essere lasciate in disparte, ma chiamate in causa direttamente e invitate a provare diversificate metodologie di attuazione progressiva della riforma. Vi sono sul territorio nazionale un 30% circa di istituti "comprensivi" che possono cominciare a lavorare per verificare la possibilità di ricompattamento dei curricoli, già da questo anno scolastico, per adeguarli alla misura settennale del nuovo ciclo di base. Lavorare, quindi, in questi istituti, che già prefigurano, in molti aspetti, le "scuole di base", per realizzare iniziative come prove tecniche per consistenti anticipi della riforma. L'ipotesi in questione può essere estesa anche a reti di scuole e, comunque, non possono escludersi processi attuativi diversi da quelli illustrati in questa presentazione.

Non è del tutto necessario che le istituzioni scolastiche attendano i perfezionamenti della riforma per coinvolgere le componenti della scuola nella prospettiva di percorsi di sviluppo progressivo finalizzati a frantumare la

cosiddetta "onda anomala", a ridurre la portata e soprattutto ad ammorbidire l'impatto della stessa sul ciclo secondario. A tal fine le istituzioni scolastiche possono intervenire per favorire la riduzione del percorso scolastico da 8 a 7 anni, coinvolgendo gradualmente gli alunni che nell'anno scolastico 2001/02 sono iscritti agli anni di corso successivi alla seconda elementare.

Al fine di facilitare la visione dello scenario che può presentarsi con l'attuazione, da parte delle scuole, di percorsi scolastici ridotti viene, di seguito, proposta una simulazione degli effetti di una possibile ipotesi di sviluppo progressivo, con particolare attenzione alle conseguenze sugli anni di corso della scuola secondaria.

L'elemento fondamentale su cui basare il ragionamento è quello che, nell'arco temporale di due anni, un alunno può realizzare gli apprendimenti essenziali corrispondenti a 3 anni dell'attuale corso di studio elementare/medio, e così "saltare" un anno.

L'idea di predisporre meccanismi che favoriscono, con moderata gradualità, il salto di un anno dell'attuale percorso elementare/medio, scaturisce come una delle possibili soluzioni capaci di frantumare e ripartire in più anni gli effetti provocati dalla temuta "onda anomala", cioè il raddoppio delle presenze nel primo anno del ciclo secondario nell'anno scolastico 2007/08.

Nella simulazione di cui all'allegato C è previsto di far transitare anticipatamente nel ciclo secondario quote crescenti di alunni della scuola elementare e media con la progressione annuale del 25%; nel giro di quattro anni il processo viene a compiersi interamente e, contemporaneamente, si ricompatta tutto il contingente di partenza.

La regola non può, naturalmente, essere applicata in modo rigido e assoluto; è lasciata alla scuola la facoltà di procedere secondo criteri flessibili, con la prospettiva che a conclusione del piano quinquennale tutti gli alunni frequentino i nuovi ordinamenti e siano inseriti in classi corrispondenti alle fasce di età previste dalla riforma.

La decisione sulla scelta degli alunni deve, comunque, essere sempre condivisa dalla famiglia dell'alunno stesso.

Viene illustrata, nell'allegato C, una schematizzazione dinamica della proposta descritta, rapportando, per semplicità, il numero totale di alunni a 100 e mantenendo tale numero costante nei vari anni di sviluppo.

VII - L'adeguamento delle strutture edilizie e delle infrastrutture tecnologiche

L'articolo 6 della legge 30/00 prevede che nell'ambito del programma quinquennale da presentare in Parlamento venga elaborato un piano per le infrastrutture, che non può non riguardare anche le strutture edilizie.

Come è noto, l'edilizia scolastica è materia di competenza degli enti locali, ripartita tra Province, per il settore dell'istruzione secondaria, e Comuni, per il settore della scuola dell'infanzia e della scuola di base.

Le infrastrutture riguardano in prevalenza le tecnologie didattiche, che vanno da quelle informatiche e telematiche a quelle relative alla didattica delle varie discipline, consistenti molto spesso in specifici laboratori.

Ne tratteremo distintamente, con la precisazione che per soddisfare le esigenze di edilizia occorrerà coinvolgere gli enti locali, traducendo le indicazioni che verranno fornite in un piano finanziario di contributi per mutui di edilizia scolastica, come prevede la legge n. 23 del 1996.

Per le infrastrutture tecnologiche occorrerà che la scuola venga considerata sede prioritaria degli investimenti per tecnologie informatiche che il Governo si è impegnato a realizzare nel nostro Paese.

1 - Le strutture edilizie

Premessa

Le esigenze connesse all'attuazione del riordino dei cicli richiedono una coerente pianificazione dell'utilizzo degli edifici scolastici esistenti e - ove necessario - un loro graduale adeguamento alle nuove esigenze dell'attività didattica.

Tale pianificazione parte dal presupposto che i nuovi ordinamenti si applichino alle prime due classi del ciclo di base a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2001/02 e al primo anno di quello secondario a decorrere dal medesimo anno scolastico, ovvero nell'anno scolastico 2002/03 (con conseguente piena applicazione della riforma a partire dall'a.s. 2012/13) e offre una valutazione di massima del fabbisogno strutturale, idoneo a sopportare l'impatto sia del ciclo di base su 7 anni che di quello quinquennale del ciclo secondario, ivi comprese le emergenze temporanee determinate dal fenomeno della cosiddetta "onda anomala" che inciderà a partire dall'anno scolastico 2007/08 e i cui effetti, come si è visto, potrebbero essere notevolmente ridotti con l'adozione di idonei correttivi.

Premesso quanto sopra - e suggerita l'opportunità che presso gli Enti territoriali direttamente coinvolti nella problematica relativa all'edilizia scolastica (Comuni e Province e, limitatamente alla relativa programmazione, le rispettive Regioni) si costituiscano "tavoli di concertazione" tra Enti locali e rappresentanti dell'Amministrazione scolastica, con il compito di programmare e attuare gli interventi necessari per la concreta attuazione della riforma, individuando modalità di più razionale e idoneo utilizzo delle strutture esistenti - si evidenzia, come criterio prioritario, quello di identificare puntualmente, per ciascun ambito territoriale elementare (Comune), le scuole "autosufficienti", in grado, cioè, di sopportare autonomamente l'impatto derivante dall'introduzione dei nuovi cicli scolastici.

A tali fini potranno essere utilizzate le informazioni del Sistema Informativo del Ministero della Pubblica Istruzione relative, in particolare, al numero, alla tipologia e alla dislocazione delle strutture scolastiche esistenti e

delle relative aule; al livello di efficienza e utilizzabilità delle strutture medesime e alle classi attuali, nonché ad altri indicatori, come, a titolo esemplificativo, l'indice di natalità ed l'andamento degli alunni frequentanti, opportunamente proiettati agli anni di riferimento.

In proposito, peraltro, giova ricordare che è in fase di avanzata definizione l'anagrafe nazionale dell'edilizia scolastica articolata per Regioni (contemplata dall'articolo 7 della legge 11 gennaio 1996, n. 23, per la cui attivazione si stanno definendo le concrete modalità operative), che consentirà una conoscenza dell'attuale situazione strutturale più sicura ed esauriente, anche ai fini delle modifiche o integrazioni all'esistente, ritenute opportune per la più puntuale applicazione della riforma.

Ciò premesso, l'ipotesi di seguito prospettata si rifà, ovviamente, alla situazione attuale dei programmi di studio, per cui, ove in sede di riforma dovessero essere contemplate nuove attività del tutto particolari o, comunque, non supportate dalle attuali strutture, queste ultime non potranno che essere opportunamente adeguate.

Peraltro, al momento, salvo casi sporadici, lo standard qualitativo-funzionale delle strutture è quello tradizionale, a fronte della normativa tecnica del 1975 tuttora vigente, anche se in fase di revisione.

Non va infine dimenticato l'intervenuto dimensionamento delle istituzioni scolastiche che, a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2000/2001, ha comportato notevoli mutamenti nell'assetto preesistente e che, di fatto, può costituire un buon punto di partenza per la riforma dei cicli, soprattutto laddove sono state privilegiate ipotesi di comprensività.

Ciò premesso, l'indagine è stata condotta distinguendo il ciclo di base dalla fascia secondaria, assumendo, limitatamente alla scuola dell'infanzia, l'attuale assetto logistico-gestionale.

La scuola dell'infanzia

Attualmente la scuola materna statale si articola in sezioni, per lo più allocate in plessi dove coesistono con classi di scuola elementare. Il presente lavoro tiene conto, come già anticipato, delle modalità didattico-logistiche in atto.

Ciò premesso presenta un particolare interesse la generalizzazione della scuola dell'infanzia. È evidente che tale ipotesi - oltre a presupporre idonee valutazioni, in particolare, sull'andamento delle nascite, sulla presumibile domanda del servizio e sulla stessa didattica gestionale - potrà comportare scelte che vanno dalla ricerca di spazi nuovi all'utilizzo "allargato" di quelli già in dotazione delle attuali scuole elementari presso le quali siano, o meno, allocate scuole materne, con corrispondente contrazione delle opportunità di spazi adeguati nelle strutture coinvolte per il relativo sfruttamento da parte del ciclo di base.

La scuola di base

Tale ciclo, di durata settennale, a livello numerico non comporterà sicuramente problemi di capienza, atteso che le attuali strutture sono già in grado di sopportare ampiamente cicli che, sia pure differenziati, coprono complessivamente otto anni di corso.

Peraltro, se, come sarebbe auspicabile, si intende collocare la scuola di base in complessi edilizi unitari, emerge che il 43% delle scuole elementari ad oggi funzionanti (scuole già "autosufficienti") può accogliere corsi di durata settennale per lo stesso bacino di utenza (Allegato D, tabella 1).

Per le restanti esigenze non sarà conseguentemente possibile prescindere dall'utilizzo pure degli stabili nei quali sono allocate le attuali scuole medie.

Dall'esame dei dati a disposizione si evince come l'ipotesi di ricorrere anche alle strutture delle attuali scuole medie per accogliere corsi completi offre esauritiva soluzione nell'84% delle classi, sicuramente nei Comuni medio/grandi o, comunque, in gran parte di quelle realtà territoriali in cui, a tutt'oggi, coesistono scuole elementari e medie. Il restante 16% delle classi, riguardante, con diversa incidenza, il 47% dei comuni, potrà essere allocato nei comuni vicini (Allegato D, tabella 2).

Per risolvere concretamente quest'ultima situazione si potrà ricorrere preferibilmente, in sede di prima applicazione della riforma, alla dislocazione di interi corsi settennali su più edifici dello stesso comune ed in tal modo potrà essere sistemato il 97% delle classi (il che sarà possibile nel 74% dei comuni). Il residuo 3% di classi sarà allocabile diversamente (Allegato D, tabella 3), interessando non più del 26% dei comuni, i quali, in quanto probabilmente di piccole dimensioni, sono dotati solamente di scuole elementari e non anche di medie (Allegato D, tabella 6).

Quest'ultima esigenza può essere affrontata prioritariamente con le risorse di bilancio previste dalla legislazione ordinaria e con intese tra comuni da realizzare a livello locale.

In termini riassuntivi, l'analisi proposta - tesa all'accertamento della capienza delle singole unità scolastiche, attraverso la verifica del rapporto tra le aule esistenti e quelle necessarie per l'attivazione di cicli settennali - prende il via dalla verifica della presenza nelle strutture interessate di un numero di aule disponibili pari a 7 ovvero ad un multiplo di 7, tanti, cioè, quanti sono gli anni della scuola di base.

A fronte di ciò, il 43% delle sedi in cui si trovano le attuali scuole elementari appare senz'altro sufficiente ad ospitare l'intero ciclo settennale (Allegato D, tabella 1).

In quei comuni, invece, dove gli alunni del ciclo primario non possono essere allocati all'interno di una stessa struttura attualmente adibita a scuola elementare, sarà necessario ricorrere all'utilizzo di immobili nei quali funzionano scuole medie, ove presenti nel comune medesimo. Utilizzando anche questi ultimi, e sempre mantenendo l'unitarietà dei singoli corsi settennali, il 53% dei comuni risulta idoneo a contenere integralmente il feno-

meno (Allegato D, tabella 2), possibilmente sistemando nelle strutture disponibili, prioritariamente tutti i corsi completi di ciascuna scuola interessata e, poi, in subordine, solo alcuni di essi, sempre completi, ma non esaurienti l'intera unità scolastica coinvolta.

In tali casi, peraltro - tenuto conto che si è partiti dall'assunto di non frammentare i singoli corsi - rimarrebbe anche inutilizzato il 39% delle aule, costituito, cioè, dall'insieme di tutte le aule di una stessa struttura scolastica non multiple di sette (cosiddetti "resti").

Frammentando, invece, i corsi settennali residuali tra le attuali scuole elementari e medie esistenti all'interno di uno stesso comune, emerge che il 74% di essi è fornito di un numero tale di aule che, facenti capo alle citate tipologie, risultano sufficienti ad assorbire l'intero ciclo settennale (Allegato D, tabella 3).

È a notare che in tutte le ipotesi indicate in precedenza l'intera utenza scolastica non si sposta dal comune di appartenenza e solo nel restante 26% dei casi dovrà, invece, farsi ricorso - per interi corsi di studio ovvero, in subordine, solo per alcuni anni di essi (magari optando, in quest'ultimo caso, per gli ultimi due anni del ciclo) - ad aule allocate nei comuni vicini.

Sintetizzando, dunque, l'indirizzo principale seguito in ordine al ciclo di base (data per assunta la capienza complessiva delle attuali strutture a sopportarne l'impatto) è stato quello di garantire il più possibile l'unicità dello stesso ed, in subordine, dei singoli corsi, limitando, comunque, al minimo gli eventuali spostamenti dell'utenza e degli stessi operatori scolastici.

Alla luce di quanto rappresentato in precedenza, non si evidenzia, pertanto, una necessità di reperimento di ulteriori strutture, anche se, in fase di pianificazione, nulla vieta che possano essere contemplati - da parte degli Enti locali competenti - puntuali interventi in materia, a fronte della ritenuta opportunità di realizzare ambienti ad hoc, in grado di sostenere corsi di durata settennale e che, mano a mano, verranno a sostituire quelli non deputati fin dall'inizio a tale scopo.

In ogni caso, la fusione dell'utenza dei cicli di base, con relativa concentrazione in strutture comprensive, comporterà la "liberazione" dei preesistenti immobili scolastici di provenienza (con particolare riguardo a quelli delle attuali scuole medie), che potranno essere così utilizzati, previa eventuali modifiche che dovessero rendersi necessarie, anche per sopportare "l'onda anomala" del primo quinquennio d'applicazione del nuovo ciclo secondario.

È a sottolineare, infine, come un'adeguata programmazione delle iscrizioni potrà consentire un razionale utilizzo delle strutture esistenti evitando, così, di ricorrere ad accorpamenti "a posteriori" che potrebbero risultare meno agevoli da assumere. A tal fine gioverebbe senz'altro la costituzione di quei "tavoli di concertazione" indicati in precedenza o, comunque, valide forme di coordinamento effettuate anche direttamente dai dirigenti scolastici coinvolti (peraltro, di istituzioni ormai autonome) o dall'autorità scolastica territorialmente competente.

La scuola secondaria

In linea di massima, in tale fascia non appaiono, a regime, evidenziarsi problematiche particolari, atteso che, a livello numerico, salvo un leggero aumento conseguente all'allargamento dell'obbligo scolastico, l'entità dell'utenza non dovrebbe modificarsi sostanzialmente rispetto a quella attuale. Anzi, la riduzione del numero degli indirizzi contemplata dalla riforma potrà rendere più facile l'utilizzo di strutture di carattere più generico e, quindi, implicare di per sé la possibilità di un più agevole e razionale utilizzo delle realtà immobiliari preesistenti.

E ciò anche a fronte di una modifica degli attuali curricula e dell'eventuale introduzione di tipologie scolastiche più complesse a seguito, soprattutto, della costituzione di realtà didattiche caratterizzate da una pluralità di indirizzi, con particolare riferimento ai centri urbani di densità medio-alta contraddistinti, in quanto tali, da una richiesta più differenziata dell'offerta formativa.

Eventuali momenti di criticità potranno, invece, proporsi in relazione all'immediata sopportabilità da parte delle attuali strutture, della cosiddetta "onda anomala", che interverrà, secondo l'ipotesi contemplata, a partire dall'a.s. 2007/08 e per i quattro anni successivi, a fronte del concomitante arrivo al primo anno del ciclo secondario delle "leve" di alunni provenienti sia dai vecchi che dai nuovi ordinamenti.

In questa ipotesi emerge "l'autosufficienza" degli attuali istituti scolastici secondari nella misura del 31%, con allocazione del 24% delle classi interessate (Allegato D, tabella 4).

Peraltro, ridistribuendo nell'ambito dello stesso comune, su tutti gli edifici adibiti a scuola secondaria di II grado, le classi non allocate, ne risulta sistemabile l'85% (con un residuo del 3% di aule inutilizzate), mentre il restante 15% potrà essere dislocato nei comuni vicini, riguardando, in vario modo, il 75% di essi (Allegato D, tabella 5).

Come ultima opzione, si potrà, infine, far ricorso all'utilizzo degli immobili scolastici nei quali sono attualmente allocate scuole di livello inferiore, rilasciati a seguito dell'intervenuta concentrazione della relativa utenza in strutture in grado di accogliere opportunamente il nuovo ciclo di base, secondo quanto in precedenza indicato.

In quest'ultima evenienza, a prescindere da eventuali adeguamenti strutturali che i competenti Enti locali intendessero effettuare, sarà, poi, questione di fatto verificare quali aree di insegnamento riversare in essi, optando, magari, per quelle meno specialistiche ed, in quanto tali, meno bisognose di spazi particolari - così concretizzando, di fatto, una sorta di succursale dell'istituto principale - anche con riferimento alla viciniorità delle strutture, all'unicità dell'organico, ai mezzi di trasporto, alle condizioni del territorio, alla richiesta del servizio scolastico da parte dell'utenza e così via.

Va, infine, ricordato che l'Amministrazione scolastica, ai sensi della vigente normativa in materia e, per ulti-

ma, della legge 11 gennaio 1996, n. 23, non partecipa direttamente all'attivazione di opere di edilizia scolastica sul territorio, essendone riservata la programmazione alle rispettive Regioni e la loro concreta attuazione (realizzazione, fornitura e manutenzione) ai singoli Enti locali - Comuni o Province - puntualmente obbligati.

Ciò nonostante essa vi ha spesso fattivamente contribuito e, in particolare, ai sensi dell'articolo 4 della citata legge 23/96, sono stati ripartiti nell'ultimo quinquennio circa £.2.400 miliardi attraverso l'attribuzione di finanziamenti ad hoc, sotto forma di mutui accendibili presso la Cassa DD.PP. con totale ammortamento a carico dello Stato.

Pertanto, in caso di necessità - salva l'introduzione di nuove forme di finanziamento, magari compartecipate con gli Enti locali e con la stessa Regione, titolare della relativa potestà programmatica - si tratterà, a fronte di un'adeguata programmazione, di prevedere normativamente un'opportuna implementazione delle attuali provvidenze. Nel disegno di legge finanziaria per l'anno 2001 è prevista una spesa di 60 miliardi annui per limiti di impegno in materia di edilizia scolastica.

2 - Le infrastrutture tecnologiche

L'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella scuola è un processo già in atto, determinato da un fisiologico percorso di innovazione della formazione e dai forti cambiamenti istituzionali come l'autonomia e la riforma del Ministero. Il riordino dei cicli può introdurre in tale percorso alcuni elementi di specificità.

2.1 La situazione attuale

2.1.1 Tecnologie informatiche e telematiche per la formazione

Il Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche

Le Tecnologie dell'Informazione sono tradizionalmente diffuse negli Istituti Tecnici e Professionali: queste scuole hanno attraversato tutte le generazioni tecnologiche dalla fine degli anni '60 fino ad oggi. Con il Piano Nazionale per l'Informatica, negli anni 80, l'informatica fu introdotta sperimentalmente nei programmi di matematica e di fisica di tutte le secondarie superiori, inclusi i licei, prima nei bienni e poi nei trienni. In corrispondenza di ciò la maggior parte delle scuole fu dotata di un laboratorio di informatica. La situazione nella scuola media, elementare e materna è stata a lungo molto varia poiché gli investimenti sono stati scarsi, meno sistematici e largamente dipendenti dalle diverse situazioni locali.

Il Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche 1997-2000 è un programma che fu promosso con la Direttiva del Ministro del 5 Ottobre 1995, ma che solo dopo un periodo di progetti pilota, a partire dal 1997, ebbe la disponibilità finanziaria per una reale attuazione e quindi una programmazione.

Gli obiettivi del programma sono:

- promuovere negli studenti la padronanza di strumenti multimediali e telematici e la capacità di usarli nel loro lavoro;
- migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento e l'organizzazione della didattica;
- migliorare la professionalità degli insegnanti sia per quanto riguarda l'uso delle tecnologie, sia per la capacità di accedere, tramite esse, a strumenti e servizi per il loro lavoro quotidiano.

Il Programma di Sviluppo prevede finanziamenti diretti alle singole scuole. Per tenere conto del loro diverso grado iniziale di esperienza il programma è stato diviso in due sottoprogrammi.

A - Unità operative per i docenti

Questo sottoprogramma prevede un primo finanziamento di 14,5 milioni per le scuole quando sono prive di esperienza o con poca esperienza o con un numero di docenti formati troppo piccolo. Tutte le scuole hanno avuto entro il 1999 questo finanziamento. Ogni scuola può:

- creare un locale attrezzato con una struttura multimediale riservata ai docenti;
- organizzare un primo corso di alfabetizzazione multimediale per i docenti.

B - Multimedialità in classe

Dopo la fase iniziale le scuole, dietro presentazione di un progetto, ricevono un finanziamento di 40 milioni necessario per equipaggiare una o più aule in modo che la multimedialità sia introdotta concretamente nella didattica. I provveditorati assegnano le risorse sulla base dei progetti e possono finanziare in misura diversa a seconda delle singole situazioni.

Programmazione del coinvolgimento delle scuole

La tabella che segue fornisce la progressione del coinvolgimento delle scuole, le spese e le loro fonti

	N° Scuole coinvolte N° nel progetto A(1)	Scuole coinvolte nel progetto B (2) (3)	Acquisto attrezzature e spese di funzionamento	Aggiornamento dei docenti e promozione (4) presso le scuole (4)	Iniziativa di sostegno	Totale spese
1997	5320	1898	140.200 (5)	15.060	2.890	
1998	5000	4020	240.060 (6)	21.332	6.500	
1999	2984	1711	121.788 (7)	8.952	1.280	
2000	=	circa 4000	181.000 (8)	0.000	1.700	182.700
TOTALE		circa	683.048			

1. Il progetto A "Unità operative per i docenti" prevede 11.5 milioni per ogni scuola coinvolta per attrezzature e funzionamento e 3 milioni per aggiornamento
2. Il progetto B "Multimedialità in classe" prevede 42 milioni per scuola per attrezzature e spese di funzionamento
3. Tutte le scuole possono essere coinvolte sia in A sia in B. In linea di massima le scuole entrano nel primo e successivamente nel secondo sottoprogramma. Già nel primo anno, però, si è deciso comunque di iniziare il sottoprogramma B per le scuole che avevano acquisito in precedenza esperienze significative.
4. Fondi legge 440
5. Fondi sul capitolo 1292 (Economie a seguito delle razionalizzazioni)
6. 213.370 mln da capitolo 1292, il resto fondi CIPE
7. 60.000 mln da capitoli per spese di funzionamento MPI, in parte fondi CIPE
8. Si prevede: 12.000 mln fondi FESR

25.900 mln fondi CIPE

73.600 mln capitoli MPI per spese di funzionamento

69.500 art 2 comma 2 D.L. del 25/8/2000 riguardante "disposizioni urgenti per l'avvio dell'a.s. 2000/2001"

Le tecnologie adottate

Tutte le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione sono prese in considerazione e, soprattutto, è presa in considerazione la loro integrazione. Si utilizzano quindi, a diversi livelli, tecnologie informatiche, telematiche e televisive. Naturalmente le reti telematiche e le stazioni di lavoro multimediali sono i principali strumenti. Occorre ricordare che più di 5000 scuole, grazie a una intesa con la RAI, sono state dotate di antenne satellitari digitali.

Un problema importante è quello della disposizione delle attrezzature multimediali nelle scuole e del modo di accesso. Sono stati suggeriti diversi modelli fra cui:

- aule multimediali attrezzate per classi intere;
- aule attrezzate con alcune stazioni multimediali per il lavoro di gruppo;
- aule attrezzate con una sola stazione multimediale per lezioni assistite dai media;
- centri di servizio.

La raccomandazione costante è quella di collegare in rete locale le attrezzature. Nelle scuole più avanzate viene cablato l'intero edificio o una parte di esso e si punta a sistemi molto distribuiti, capaci anche di supportare servizi Intranet.

Il collegamento in rete

Uno degli obiettivi del programma è il collegamento di tutte le scuole in Internet. Ogni singola scuola può accedere ad Internet in diversi modi:

- per mezzo di abbonamenti gratuiti offerti da fornitori di servizi Internet;
- tramite i servizi offerti da alcuni enti locali.

La creazione di servizi

È anche stata avviata una vasta serie di iniziative indirizzate alla creazione di servizi in rete per le scuole e per i docenti. La Biblioteca di Documentazione Pedagogica, ora Indire, è la principale agenzia di riferimento per queste iniziative, ma alcune sono state attivate da altri istituti pubblici e da privati.

La situazione raggiunta: alcuni dati

Con il completamento del programma nel 2000 si raggiungerà una situazione che, estrapolando i dati di monitoraggio e la loro evoluzione nel tempo, può essere riassunta come segue:

- Stazioni di lavoro multimediali

nelle scuole meno dotate (elementari, medie e licei) un rapporto minimo di computer/studenti di circa 1 a 50 e un rapporto medio di circa 1 a 30 nelle scuole più dotate (tecnici e professionali) un rapporto computer/studenti di circa 1 a 10, un parco macchine nazionale di circa 250.000 stazioni di lavoro multimediali.

- Collegamenti in Internet

Istituti Tecnici e Professionali la quasi totalità Licei circa 90% Scuole medie ed elementari circa 75%

- Formazione dei docenti

corsi di alfabetizzazione organizzati in oltre 13.000 scuole con i fondi del PSTD; altri corsi organizzati grazie a iniziative autonome delle scuole e dei provveditorati e di enti esterni; insegnanti raggiunti circa 450.000.

2.1.2 Infrastrutture e applicazioni per l'automazione amministrativa e per i servizi in rete

Il sistema Informativo della Pubblica Istruzione (SIMPI)

L'automazione informatica è prevalentemente realizzata nell'ambito del Sistema Informativo del Ministero della Pubblica Istruzione (SIMPI).

La infrastruttura tecnologica del SIMPI include le componenti che seguono.

Il CED di Monteporzio Catone gestito con Sistema Operativo VM Le reti dipartimentali, installate in ogni ufficio centrale (direzioni o servizi) e negli uffici periferici (provveditorati e sovrintendenze). Circa 6000 stazioni di lavoro nelle reti dipartimentali sono allestite con Windows 95 e software per l'automazione di ufficio. Solo alcune stazioni sono dotate di CD-ROM. Le scuole sono dotate di una o due stazioni di lavoro, installate nella segreteria, dotate di CD-ROM, anch'esse equipaggiate con Windows 95 e software per l'automazione di ufficio. Le reti dipartimentali sono collegate al centro di Monteporzio Catone con una rete di trasporto mentre le scuole sono collegate

ai provveditorati con collegamento ISDN per un tempo medio di un'ora al giorno.

La interoperabilità è assicurata da una Intranet che prevede l'accesso alle funzioni disponibili, dai sistemi per l'acquisizione dei dati, e dalla posta elettronica anche da e verso l'esterno del sistema.

Le applicazioni del SIMPI investono diversi aspetti del sistema scolastico, si basano sugli archivi nazionali delle scuole e dei docenti e il relativo software risiede attualmente nel mainframe del CED. Si accennano qui i principali campi di applicazione.

La gestione del personale (stato giuridico e carriera, mobilità ecc.). Le procedure contabili La gestione degli esami di maturità (commissioni, distribuzione dei temi) La gestione dei concorsi Il pacchetto applicativo SSSI installato nelle scuole che offre sia una gamma di funzioni di supporto alla loro amministrazione sia le funzioni per lo scambio di dati con il sistema centrale e le reti dipartimentali. Il servizio di supporto alle decisioni sia sotto forma di studi specifici sia mediante un sistema di visione dei dati e di ricerca delle informazioni di archivio dalle singole stazioni di lavoro.

È stato realizzato il sito Internet del Ministero, che è già diventato uno strumento primario di erogazione delle informazioni sia in forma ipertestuale sia mediante accesso a repertori (prevalentemente banche di testi e banche anagrafiche di scuole). Del sito esiste anche una versione Intranet riservata agli uffici e alle scuole.

Altri canali per l'automazione informatica e per i servizi

Nel Ministero della Pubblica Istruzione e negli Uffici Periferici i più importanti problemi di automazione sono risolti mediante le procedure del SIMPI. La possibilità di utilizzare strumenti di automazione d'ufficio è utilizzata per la realizzazione di procedure specifiche, anche di un certo rilievo, per la gestione di progetti o attività usuali. Un limite a queste realizzazioni è posto dalla mancanza di personale specializzato stabile: assai spesso ci si serve di docenti comandati e comunque a meccanismi informali.

A livello territoriale intermedio, provinciale o sub provinciale, mentre è praticamente assente l'automazione informatica, data la mancanza di attribuzioni amministrative, è frequente il caso di servizi in rete erogati da scuole, reti di scuole e provveditorati, spesso con l'aiuto di enti locali. Il più delle volte i servizi sono collegati ai problemi della formazione, ma non mancano veri e propri servizi informativi simili a quelli già citati a proposito del sito del Ministero.

È però nelle scuole che si trovano le più importanti realizzazioni di automazione informatica non incluse nel SIMPI. Soprattutto, ma non solo, le scuole che hanno goduto da lungo tempo di autonomia amministrativa (circa 2000 Istituti Tecnici e Professionali) si sono dotate di infrastrutture e software applicativo. E' normalmente presente un pacchetto-scuola simile a quello del SIMPI. e generalmente precedente ad esso.

2.2 Evoluzione dell'innovazione tecnologica: prospettive del riordino dei cicli

Con la definizione dettagliata degli obiettivi per i diversi livelli scolastici previsti dal riordino dei cicli sarà possibile valutare appieno le conseguenze di tale riordino per le infrastrutture tecnologiche. La specifica commissione incaricata dal Ministro per la definizione delle linee generali del riordino, ha però già espresso alcune proposte che vale la pena riassumere:

-deve essere raggiunto l'obiettivo di una padronanza dell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per tutti gli studenti, la padronanza strumentale deve essere accompagnata da una padronanza concettuale basata sui fondamenti scientifici, il curricolo deve quindi includere a tutti i livelli momenti di studio delle scienze e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione all'interno di diverse discipline; è però necessario un periodo, orientativamente almeno nel primo biennio della secondaria, durante il quale tale studio si consolida in una disciplina specifica obbligatoria per tutti gli studenti, per una integrazione effettiva degli strumenti tecnologici nel curricolo è necessario che tutte le discipline rendano esplicito in che modo le competenze che esse forniscono possano includere l'uso di tali strumenti.

Il processo di innovazione tecnologica, comunque, non può che proseguire e accentuarsi. Molti obiettivi, come vedremo, sono già stati definiti nell'ambito di politiche nazionali ed europee e sono pienamente coerenti con quanto richiesto dal riordino dei cicli.

Uno dei punti centrali dell'azione del Ministero è la creazione di una visione unitaria dell'intero fenomeno dell'innovazione tecnologica. Infatti la tradizionale netta separazione fra applicazioni amministrative e applicazioni didattiche non rende conto della realtà dei fenomeni in atto : le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, infatti, oltre che rivolgersi ai due settori specifici diventano strumento di nuovi processi nei quali i due aspetti interferiscono e si integrano : sistemi per l'organizzazione della didattica, per l'erogazione di servizi in rete, per la cooperazione, per la diffusione delle informazioni.

2.2.1 Evoluzione delle tecnologie informatiche e telematiche per la formazione

Il quadro generale

Le politiche già delineate a livello nazionale e internazionale, permettono di delineare un quadro abbastanza chiaro per quanto riguarda l'innovazione tecnologica nella scuola.

Si ricorda, ad esempio, che

a. Il Piano d'Azione Europeo per la Società dell'Informazione (e-europe), adottato dalla Commissione Europea il 24 Maggio 2000 e dal Consiglio dei Ministri della UE il 20 Giugno, raccomanda che i diversi paesi promuovano iniziative e destinino finanziamenti per i seguenti obiettivi:

entro il 2001

-fornire a tutte le scuole un accesso a Internet e risorse multimediali

entro il 2002

-creare un accesso a Internet in tutte le aule

-collegare tutte le scuole a una rete di ricerca europea ad alta velocità

-creare servizi e risorse per la didattica

-formare tutti i docenti per un uso effettivo delle tecnologie

-adeguare i curricoli della scuola e per la formazione dei docenti

b. Il Piano di Azione Italiano per la Società dell'Informazione adottato dal Governo il 16 Giugno 2000 prevede, in coerenza con quello europeo, le seguenti azioni e finanziamenti a favore della scuola:

Completamento, potenziamento e rifinanziamento del Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche per il periodo 2001-2003

Obiettivi	2001	2001+2002	Oneri 2001	Oneri 2002
PC/studenti nel ciclo di base	1/25	1/15	200 md	250 md
PC/studenti nella secondaria sup.	1/10	1/10	40 md	80 md
Scuole collegate in Internet	tutte	tutte	40 md	80 md
Cablaggio interno alle scuole	2000	5000	200 md	300 md

Formazione dei docenti per le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione

Obiettivi	2001	2001+2002	Oneri 2001	Oneri 2002
ore di formazione	900.000	1.800.000	90 md	180 md
docenti formati	45.000	90.000		

Si noti che quanto ipotizzato per il riordino dei cicli è perfettamente coerente con i piani di azione nazionale ed europeo. In occasione della formulazione di tali piani il Ministero ha presentato proposte articolate che si riassumono brevemente di seguito.

Stazioni di lavoro multimediali

Un primo obiettivo è quello di operare un ulteriore sforzo di sviluppo, portando il livello minimo del rapporto posti di lavoro/allievi a 1/10 in tutte le scuole e incrementare in proporzione le dotazioni di periferiche e di tecnologie audiovisive. Ciò significa la creazione di circa 500.000 nuove postazioni di lavoro fisse o mobili in tre anni.

A partire dal 2001 si dovrebbe entrare in una fase di regime che include il mantenimento, il rinnovo annuale di circa il 25% del parco macchine e l'evoluzione tecnologica.

Infrastrutture di collegamento all'interno delle le scuole

In base a quanto detto diventa un obiettivo importante cablare interamente o in parte le scuole creando reti di istituto con un numero di punti di accesso adeguato al numero di stazioni di lavoro e dotare ogni scuola che ancora ne sia sprovvista di dispositivi di servizio per la rete scolastica e di accesso alla rete esterna (server e router), e di un collegamento telefonico efficiente.

Collegamenti Internet

Occorre consentire alle scuole un accesso a Internet per almeno sei ore al giorno per 250 giorni con una capacità di canale sufficiente per gli usi didattici multimediali.

Questo obiettivo merita uno studio delle possibili soluzioni tecniche e amministrative che possono influire sui costi.

Mediateche didattiche

Un punto fondamentale è l'incremento nell'uso del software didattico, oggi ancora poco diffuso e poco conosciuto. Si tratta di incentivare la creazione di mediateche scolastiche e territoriali capaci di funzionare come risorsa sia per le attività collettive sia per quelle individuali, e tale quindi da prevedere anche il prestito.

Supporti tecnici alle scuole

Uno dei punti di debolezza dello sviluppo tecnologico delle scuole è la carenza di sostegno per la risoluzione di problemi tecnico-organizzativi. Occorre offrire alle scuole prive di competenze specifiche i mezzi finanziari per acquisire un supporto tecnico. Questo può essere dato sia da docenti specialisti che già esistono nel sistema scolastico, sia da esterni, soprattutto giovani esperti nell'uso delle tecnologie informatiche.

Consulenza didattica e formazione dei docenti

Un'ulteriore necessità è quella di offrire alle scuole consulenza didattica e opportunità di formazione dei docenti a livello locale relative all'uso delle tecnologie nella didattica. Si tratta di allocare fondi a livello locale (provveditori o direzioni regionali) per l'individuazione e l'attivazione di soggetti, interni ed esterni al sistema scolastico, capaci di fornire le consulenze e la formazione.

Servizi in rete di alta qualità per scuole e per i docenti e formazione a distanza

Il lavoro delle scuole deve essere sostenuto da un ricco sistema di servizi in rete capaci soprattutto di aiutare i docenti nel loro lavoro e di favorire l'arricchimento della loro professionalità. Si tratta di proseguire ed inten-

sificare il lavoro già iniziato con la creazione di banche di esperienze; banche di materiali didattici; guide al reperimento di risorse; servizi di organizzazione della cooperazione fra scuole in rete: corsi e materiali di autoformazione in rete e con sistemi misti TV-Internet

Promozione della produzione di software didattico nazionale

Nonostante che vi siano già un certo numero di prodotti multimediali (software didattico) non sempre la qualità è buona e l'offerta sufficientemente ampia. Occorre incentivare la produzione di prodotti validi. Il Ministero della PI difficilmente può creare incentivi diretti per le imprese, ma può farlo indirettamente, come ha già iniziato a fare, incentivando la produzione di prodotti multimediali da parte delle scuole e di soggetti del mondo della ricerca, destinati a costituire esempi e prototipi per le imprese.

2.2.2 Evoluzione delle infrastrutture e delle applicazioni per l'automazione amministrativa e per i servizi in rete

L'insieme delle infrastrutture e delle applicazioni per la gestione del sistema scolastico è soggetto a profondi cambiamenti principalmente perché l'attuale assetto è caratterizzato da vincoli e limiti strutturali che non permettono di dare risposte alla domanda di automazione informatica già oggi espressa dalle scuole e dall'amministrazione; l'autonomia è destinata ad aumentare tale domanda; la riforma del Ministero richiede una ristrutturazione complessiva sia della architettura infrastrutturale, sia del portafoglio delle applicazioni, sia del modello di sviluppo e del rapporto fra tecnologie e organizzazione.

Con le risorse dell'attuale contratto di affidamento del Sistema Informativo si stanno superando alcuni limiti, ma non è possibile risolvere in modo organico tutti i problemi. Occorre quindi preparare adeguatamente il nuovo contratto che sarà attivato alla scadenza dell'attuale nel Settembre 2001. Per questo è stato creato dal Ministro un gruppo di lavoro sulle prospettive del Sistema Informativo che sta completando i propri lavori. Il documento finale non è ancora disponibile, ma si possono enunciare alcune prospettive che emergono.

Allargamento della gamma delle applicazioni

La gamma delle applicazioni tende ad allargarsi a tutti i livelli (centrale, regionale, scolastico) aggiungendo alle tradizionali procedure amministrative l'erogazione di servizi alle scuole e al pubblico, la circolazione delle informazioni, la gestione dei progetti, gli strumenti per la cooperazione in rete, il supporto alle decisioni.

Architettura del sistema informativo e decentramento

Il Sistema Informativo, pur rimanendo unitario e tale da garantire le necessarie operazioni e gli strumenti di governo a livello nazionale, dovrà essere largamente decentrato; la nuova struttura collocherà importanti risorse tecnologiche e organizzative nelle Direzioni Regionali.

Flessibilità nello sviluppo delle applicazioni

Le procedure di studio e sviluppo delle nuove applicazioni dovranno essere molto più flessibili di quella attuale per fronteggiare la nascita di nuove esigenze, non tutte prevedibili a priori e per consentire anche lo sviluppo di applicazioni a livello regionale e scolastico.

Riallocazione delle risorse tecnologiche nelle scuole. Problemi per il Riordino dei Cicli

Lo sviluppo e l'adattamento della infrastruttura tecnologica deve seguire i cambiamenti strutturali.

Già il dimensionamento del sistema scolastico, ad esempio, sta creando la necessità di riallocare le attrezzature disinstallandole in alcune scuole per reistalarle in altre. La riforma dei cicli porrà lo stesso problema in una misura oggi non prevedibile e probabilmente non programmabile in dettaglio, perché legata alle scelte relative all'edilizia, che dipendono molto dalle situazioni locali, oltre che da quelle relative all'articolazione dei cicli.

Collegamento delle scuole in rete telematica

Come si è detto il collegamento delle scuole a Internet è un requisito fondamentale per le applicazioni didattiche e per l'accesso ai servizi di vario genere forniti da diversi soggetti. Si sta studiando una soluzione che garantisca a tutte le scuole un accesso sicuro a Internet. Esso sarà importante anche per le funzioni gestionali, si prevede che le scuole, una volta entrate in Internet, possano accedere, tramite questo collegamento, alla rete Intranet del Ministero per lo scambio di dati anche amministrativa.

2.3 Infrastrutture e strumenti per la didattica delle discipline

Anche se il caso dalle tecnologie informatiche e telematiche è particolarmente importante, l'intero assetto delle infrastrutture e delle apparecchiature per la didattica delle varie discipline sarà soggetto a cambiamenti. A questo proposito è difficile tracciare scenari senza conoscere quali saranno gli obiettivi per le diverse discipline nei vari livelli scolastici. Tuttavia si possono assumere alcune ipotesi generali che emergono non solo dal dibattito in corso, ma anche da quello che accompagna da anni ogni iniziativa di riforma.

L'esistenza di strutture materiali dovrà essere allargata a molte discipline

Una richiesta avanzata da molte parti è quella di dare maggior spazio alla dimensione operativa nella formazione, naturalmente strettamente connessa con quella concettuale. Questo significa creare per molte discipli-

ne, anche quelle che oggi non ce l'hanno, un contesto ricco di strumenti, non solo librari, capace di permettere lo sviluppo di tale dimensione. Molte risorse potranno essere trovate all'esterno della scuola (basta pensare all'educazione ambientale) assumendo il concetto di "laboratorio" nella sua dimensione più allargata, ma è comunque da prevedere uno sviluppo di ambienti scolastici attrezzati (aule specialistiche, spazi tematici, laboratori veri e propri) maggiore dell'attuale. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione saranno un ingrediente fondamentale, ma non esclusivo di tali ambienti.

In questa direzione hanno particolare rilievo le attrezzature per la didattica delle discipline scientifiche sperimentali, oggi assai depressa e spesso puramente libresco. È da prevedere un incremento generalizzato della pratica sperimentale. Il progetto per l'Educazione Scientifica e Tecnologica, promosso dal Ministero nell'ambito delle iniziative per l'autonomia, che ha proposto per tali discipline una linea di rinnovamento largamente basata sui principi sopra esposti, intende far emergere dall'esperienza concreti modelli di "ambiente-laboratorio".

Dovrà essere colmata la tradizionale carenza di strutture nella scuola di base

Nonostante che da tempo i programmi della scuola elementare e media postulino lo sviluppo della dimensione operativa e strumentale di cui si è detto, le strutture sono certamente carenti. La cosa è particolarmente grave nella scuola media dove tale dimensione si inquadra in discipline abbastanza caratterizzate, per le quali il ricorso ai materiali di facile reperibilità e a strumenti improvvisati, anche se tutt'altro che disprezzabile, è insufficiente e limitativo. Anche senza arrivare ad attrezzature specialistiche occorre che, almeno per l'educazione scientifica e tecnologica, i ragazzi conoscano e imparino a usare correttamente almeno gli strumenti di base delle diverse scienze e tecnologie in contesti opportunamente attrezzati. A parte le conseguenze per l'edilizia, occorre prevedere dunque un consistente aumento di spese per il ciclo di base per le infrastrutture e le strumentazioni didattiche.

Nella secondaria è da prevedere un parziale riequilibrio degli investimenti in strutture didattiche fra gli indirizzi tecnici e tecnologici e gli altri indirizzi

Anche se il riordino prevede che vi siano indirizzi tecnici-tecnologici e indirizzi di altro tipo occorre mettere in conto due processi di cambiamento simmetrici:

a. il livello di specialismo degli indirizzi tecnici e tecnologici sarà minore di quello attuale, mentre aumenterà la dimensione di formazione generale

b. negli altri indirizzi (soprattutto in quelli dell'area scientifica) non solo la pratica sperimentale, come si è già detto, dovrà aumentare considerevolmente, ma forse la stessa dimensione tecnologica, anche se non in forma disciplinare specifica, dovrà trovare spazio in alcune discipline.

La conseguenza di questi due cambiamenti sarà un riequilibrio della spesa per attrezzature fra i diversi settori. Il varo dell'autonomia, del resto, creerà le condizioni e le motivazioni per un simile processo. La somma delle variazioni, però, non sarà nulla: è infatti prevedibile, come nel caso della scuola di base, un aumento complessivo della spesa.