

*Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*

DOTTORATO DI RICERCA IN

SCIENZE PEDAGOGICHE

Ciclo XXXIII

**Settore Concorsuale: 11-D2 Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa**

**Settore Scientifico Disciplinare: M-PED04 Pedagogia sperimentale**

TESI: LA PROGETTAZIONE NELLA SCUOLA TRA  
CONSERVAZIONE E INNOVAZIONE: ELEMENTI DI  
CONTINUITÀ E DISCONTINUITÀ.

Una ricerca empirica sugli atteggiamenti e le dichiarazioni degli insegnanti negli Istituti  
Comprensivi della Provincia di Udine e nelle scuole statali italiane in Spagna.

Presentata da: dott. DANIELE CASTELLANI

**Coordinatore Dottorato**

**Prof. Tiziana Pironi**

**Supervisore**

**Prof. Ira Vannini**

*Esame finale anno 2021*



## Indice

<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I - IL DIBATTITO SCIENTIFICO SULLA PROGETTAZIONE IN AMBITO SCOLASTICO .....</b>	<b>21</b>
<b>1. CENNI TEORICI: LA PROGETTAZIONE IN CAMPO INTERNAZIONALE .....</b>	<b>23</b>
1.1 IL CONCETTO DI CURRICOLO .....	28
1.2 LA NASCITA DEL DIBATTITO INTERNAZIONALE SUL CURRICOLO: DA DEWEY A BRUNER.....	31
1.3 LA PROSPETTIVA NEO-COMPORTAMENTISTA .....	41
1.4 LE PROSPETTIVE COGNITIVISTA E COSTRUTTIVISTA .....	53
<b>2. GLI STUDI SUL CURRICOLO IN EUROPA .....</b>	<b>63</b>
2.1 LA SCUOLA DI GINEVRA .....	64
2.2 GERMANIA: LA SCUOLA DI BERLINO E IL CURRICOLO NAZIONALE.....	72
2.3 INGHILTERRA: LO SVILUPPO DINAMICO DEL CURRICOLO SCOLASTICO.....	74
2.4 AREA FRANCOFONA: IL PROGRAMMA .....	88
<b>3. IL DIBATTITO NEL CONTESTO ITALIANO .....</b>	<b>93</b>
3.1 CLOTILDE PONTECORVO: PSICOPEDAGOGIA, CURRICOLO E OPERAZIONALIZZAZIONE DEGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO .	98
3.2 LA NUOVA VISIONE DELLA TECNOLOGIA DELL'EDUCAZIONE SECONDO PELLERÉY. ....	101
3.3 SCURATI E LA PROSPETTIVA PERSONALISTA.....	105
3.4 PROGRAMMA E PROGRAMMAZIONE: UNA PRIMA SINTESI .....	108
3.5 TEORIE E MODELLI DI SVILUPPO DEL CURRICOLO.....	114
3.5 CLASSIFICAZIONI DEI MODELLI CURRICOLARI IN ITALIA .....	119
<b>4. UNA COMPLICATA CONVERSAZIONE: L'INTERNAZIONALIZZAZIONE DEL DIBATTITO SUL CURRICOLO..</b>	<b>127</b>
4.1 PINAR E LA RICONCETTUALIZZAZIONE DELLA TEORIA DEL CURRICOLO .....	130
4.2 PENSARE DA SOLI. IL METODO DELLA COMPLESSITÀ E LA TESTA BEN FATTA DI MORIN. ....	134
4.3 L'ISTITUZIONALIZZAZIONE DEGLI STUDI INTERNAZIONALI SUL CURRICOLO.....	141
4.4 IL SUPERAMENTO DELLA STRUTTURA CONCETTUALE PER OBIETTIVI: LE COMPETENZE.....	147

4.5 IL CURRICOLO PER COMPETENZE.....	162
4.6 LA DIMENSIONE EUROPEA DELL'EDUCAZIONE.....	170
4.7 IL MANAGEMENT, LA VALUTAZIONE E LA RENDICONTAZIONE.....	176
4.8 LA PROSPETTIVA INCLUSIVA.....	181
4.9 LA PROGETTAZIONE UNIVERSALE PER L'APPRENDIMENTO.....	192
4.10 ALCUNE CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE.....	198
<b>PARTE II - L'ORGANIZZAZIONE SCIENTIFICA DELL'INSEGNAMENTO NELLA LEGISLAZIONE SCOLASTICA</b>	
<b>ITALIANA.....</b>	<b>201</b>
<b>5. LA SCUOLA DEL PROGRAMMA E LA PRATICA DELLE RIFORME SETTORIALI.....</b>	<b>203</b>
5.1 GLI ANNI SETTANTA: DAL PROGRAMMA ALLA PROGRAMMAZIONE.....	214
5.2 IL VERSATE EDUCATIVO E QUELLO DIDATTICO DELLA PROGRAMMAZIONE.....	223
5.3 GLI ANNI OTTANTA: LA COMPLETA LEGITTIMAZIONE DELLA PROGRAMMAZIONE DIDATTICO – EDUCATIVA.....	227
5.4 GLI ANNI NOVANTA: NUOVI SCENARI OPERATIVI.....	247
5.5 IL DECENTRAMENTO E IL PRINCIPIO DI SUSSIDIARIETÀ.....	256
<b>6. DALLA SCUOLA DEL PROGRAMMA ALLA SCUOLA DEL CURRICOLO: STRATEGIE RIFORMISTE A</b>	
<b>CONFRONTO.....</b>	<b>267</b>
6.1 L'AUTONOMIA SCOLASTICA PRIMA DELLA RIFORMA COSTITUZIONALE.....	270
6.2 LA STRATEGIA "A MOSAICO": LA RIFORMA BERLINGUER-DE MAURO.....	283
6.3. L'AUTONOMIA SCOLASTICA DOPO LA RIFORMA COSTITUZIONALE.....	297
6.4 LA DERIVA PERSONALISTA E LA RIFORMA MORATTI.....	300
<b>7. DALLA PROGRAMMAZIONE ALLA PROGETTAZIONE.....</b>	<b>313</b>
7.1 RIFORME E CONTRORIFORME: LA PRIMA STAGIONE DELLE INDICAZIONI NAZIONALI.....	315
7.2 IL COMPLETAMENTO DELLA CONTRORIFORMA: IL PROGETTO GELMINI.....	324
7.3 LA SECONDA STAGIONE DELLE INDICAZIONI NAZIONALI.....	333
7.4 ANCORA UNA RIFORMA: LA "BUONA SCUOLA".....	345
7.5 IL NUOVO CICLO DI PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE SCOLASTICA.....	350
7.6 LA TERZA STAGIONE DELLE INDICAZIONI NAZIONALI.....	359
7.7 ALCUNE OSSERVAZIONI TRANSITORIE.....	363
<b>PARTE III – LA RICERCA: DICHIARAZIONI, ATTEGGIAMENTI E OPINIONI SUI DOCUMENTI E SULLE PRATICHE</b>	
<b>DI PROGETTAZIONE DEI DOCENTI NEGLI ISTITUTI COMPRESIVI DELLA PROVINCIA DI UDINE E NELLE</b>	
<b>SCUOLE STATALI ITALIANE IN SPAGNA.....</b>	<b>369</b>
<b>8. UN PERCORSO DI INDAGINE EMPIRICA.....</b>	<b>371</b>
8.1 IL QUADRO PROBLEMatico.....	371



8.2 GLI INTERROGATIVI DELLA RICERCA.....	376
8.3 LO STUDIO DELLE VARIABILI .....	378
8.4 ULTERIORI VARIABILI CONSIDERATE .....	381
8.5 LA FORMULAZIONE DELLE IPOTESI .....	383
8.6 LA SCELTA DEL CAMPIONE .....	384
8.7. LA STRUTTURAZIONE DEL PIANO DI RICERCA .....	386
8.7.1 <i>La fase quantitativa: la somministrazione del questionario</i> .....	387
8.7.2 <i>Un approfondimento qualitativo: l'uso dell'intervista semi-strutturata</i> .....	388
<b>9. LA RICERCA IN PROVINCIA DI UDINE: L'ANALISI DEI DATI.....</b>	<b>391</b>
<b>9.1 I QUESTIONARI .....</b>	<b>392</b>
9.1.1 LA COMPOSIZIONE DEL CAMPIONE .....	392
9.1.1.1 <i>Dati anagrafici</i> .....	393
9.1.1.2 <i>Grado di istruzione</i> .....	394
9.1.1.3 <i>Anni di servizio, posizioni e mansioni</i> .....	395
9.1.1.4 <i>Gradi di scolarità</i> .....	397
9.1.1.5 <i>Partecipazione ad attività aggiuntive, commissioni gruppi di lavoro</i> .....	398
9.1.1.6 <i>Formazione</i> .....	399
9.1.1.7 <i>Tutoraggio</i> .....	400
9.1.1.8 <i>Soddisfazione professionale e rapporti con i colleghi</i> .....	400
9.1.2 L'ANALISI MONOVARIATA DEI DATI DEL QUESTIONARIO.....	401
9.1.2.1 <i>Il giudizio di qualità sui documenti di progettazione</i> .....	401
9.1.2.2 <i>La partecipazione alla loro redazione</i> .....	402
9.1.2.3 <i>Il livello di conoscenza dei documenti di progettazione</i> .....	403
9.1.2.4 <i>L'utilizzo dei documenti per la progettazione</i> .....	405
9.1.2.5 <i>Le dichiarazioni sulle pratiche</i> .....	408
9.1.2.6 <i>I progetti</i> .....	410
9.1.2.7 <i>I collegamenti tra i documenti di progettazione</i> .....	415
9.1.2.8 <i>I rapporti tra i documenti di progettazione</i> .....	417
9.1.2.9 <i>Aspetti problematici nella predisposizione dei documenti di progettazione</i> .....	426
9.1.3 OPINIONI E ATTEGGIAMENTI .....	427
9.1.3.1 <i>La dimensione politica della progettazione</i> .....	428
9.1.3.2 <i>La progettazione come strumento di comunicazione</i> .....	428
9.1.3.3 <i>La progettazione come adempimento burocratico</i> .....	432
9.1.3.4 <i>La progettazione come risorsa</i> .....	434
9.1.3.5 <i>La progettazione come ostacolo</i> .....	438
9.1.3.6 <i>La complessità della progettazione in campo scolastico</i> .....	440

9.1.3.8 <i>Continuità e discontinuità nel collegamento tra i vari documenti di progettazione</i> .....	444
9.1.4 UNO SGUARDO ALLE DICHIARAZIONI SULLE PRATICHE UTILIZZATE PER GESTIRE LA PROGETTAZIONE .....	447
9.1.5 ALCUNE PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO DELLE PRATICHE DI PROGETTAZIONE .....	451
9.1.6 NOTE FINALI .....	455
<b>9.2 ALCUNE OSSERVAZIONI RIASSUNTIVE SUI DATI DEL QUESTIONARIO</b> .....	<b>461</b>
<b>9.3. ANALISI BIVARIATA DEI DATI DEL QUESTIONARIO ATTRAVERSO LO STUDIO DELLA VARIABILE INDIPENDENTE RELATIVA ALL'ORDINE DI SCUOLA</b> .....	<b>466</b>
9.3.1 IL GIUDIZIO DI QUALITÀ SUI DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE .....	469
9.3.2 LA PARTECIPAZIONE ALLA REDAZIONE DEI DOCUMENTI .....	470
9.3.3 IL LIVELLO DI CONOSCENZA DEI DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE .....	471
9.3.4 L'UTILIZZO DEI DOCUMENTI PER LA PROGETTAZIONE DELLE ATTIVITÀ DIDATTICO EDUCATIVE .....	473
9.3.5 LE DICHIARAZIONI SULLE PRATICHE DI PROGETTAZIONE .....	475
9.3.6 I PROGETTI PER L'ARRICCHIMENTO DELL'OFFERTA FORMATIVA.....	480
9.3.7 IL GIUDIZIO DI UTILITÀ DEI DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE NEI TRE ORDINI DI SCUOLA .....	483
9.3.7.1 <i>La scuola dell'infanzia</i> .....	484
9.3.7.2 <i>La Scuola primaria</i> .....	485
9.3.7.3 <i>La Scuola secondaria di I Grado</i> .....	486
<b>9.4 LE INTERVISTE</b> .....	<b>488</b>
9.4.1 LE OPINIONI ESPRESSE SULLA PROGETTAZIONE .....	493
9.4.2 LA DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ DI PROGETTAZIONE UTILIZZATE DAL DOCENTE .....	494
9.4.3 LA TIPOLOGIA PREFERITA E LA MODALITÀ EFFETTIVAMENTE UTILIZZATA PER PROGETTARE .....	496
9.4.4 LE INDICAZIONI SUI DOCUMENTI DI RIFERIMENTO O SU QUELLI MAGGIORMENTE UTILIZZATI IN PROGETTAZIONE .....	500
9.4.5 L'OPINIONE SUI RAPPORTI TRA I DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE .....	502
9.4.6 L'OPINIONE SUI COLLEGAMENTI TRA I DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE .....	504
9.4.7 LE DIFFICOLTÀ INCONTRATE NELLA PREDISPOSIZIONE DEI DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE .....	506
9.4.8 LE DIFFICOLTÀ INCONTRATE NELL'UTILIZZO DEI DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE .....	510
9.4.9 LE STRATEGIE ADOTTATE PER LA GESTIONE DEI PROBLEMI DI PROGETTAZIONE .....	514
9.4.10 LA FUNZIONE SVOLTA DAI PROGETTI.....	516
9.4.11 LE PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO DELLE ATTUALI FORME DI PROGETTAZIONE.....	519
<b>9.5 ALCUNE OSSERVAZIONI RIASSUNTIVE SUI DATI DELLE INTERVISTE</b> .....	<b>523</b>
<b>10. LA RICERCA NELLE SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO</b> .....	<b>529</b>
10.1 LA COMPOSIZIONE DEL CAMPIONE .....	529
10.2 IL GIUDIZIO DI QUALITÀ SUI DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE .....	533
10.3 LA PARTECIPAZIONE ALLA LORO REDAZIONE .....	535

10.4 IL LIVELLO DI CONOSCENZA DEI DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE .....	537
10.5 L'UTILIZZO DEI DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE .....	538
10.6 LE DICHIARAZIONI SULLE PRATICHE .....	540
10.7 I PROGETTI .....	542
10.8 I COLLEGAMENTI E I RAPPORTI TRA I DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE .....	545
10.9 ASPETTI PROBLEMATICI NELLA PREDISPOSIZIONE DEI DOCUMENTI DI PROGETTAZIONE .....	552
10.10 OPINIONI E ATTEGGIAMENTI .....	555
10.10.1 <i>La dimensione politica della progettazione</i> .....	555
10.10.2 <i>La progettazione come strumento di comunicazione</i> .....	556
10.10.3 <i>La progettazione come adempimento burocratico</i> .....	558
10.10.4 <i>La progettazione come risorsa</i> .....	560
10.10.5 <i>La progettazione come ostacolo</i> .....	564
10.10.6 <i>La complessità della progettazione in campo scolastico</i> .....	566
10.10.7 <i>Il posizionamento dei documenti di progettazione</i> .....	568
10.10.8 <i>Continuità e discontinuità nel collegamento tra i vari documenti di progettazione</i> .....	569
10.10.9 <i>Uno sguardo alle pratiche utilizzate per gestire la progettazione</i> .....	573
10.10.10 <i>Proposte di miglioramento delle pratiche di progettazione</i> .....	574
10.11 ALCUNE CONSIDERAZIONI SUGLI ESITI DEL QUESTIONARIO SOMMINISTRATO AL CAMPIONE ESAMINATO NELLE SCUOLE ITALIANE IN SPAGNA .....	575
10.12 LE INTERVISTE .....	578
10.12.1 <i>Le opinioni espresse sulla progettazione</i> .....	582
10.12.2 <i>La descrizione delle attività di progettazione utilizzate dal docente</i> .....	582
10.12.3 <i>La tipologia preferita e la modalità effettivamente utilizzata per progettare</i> .....	584
10.12.4 <i>Le indicazioni sui documenti maggiormente utilizzati in progettazione</i> .....	584
10.12.5 <i>L'opinione sui rapporti e i collegamenti tra i documenti di progettazione</i> .....	586
10.12.6 <i>Le difficoltà incontrate nella predisposizione dei documenti di progettazione</i> .....	586
10.12.8 <i>Le strategie adottate per la gestione dei problemi di progettazione</i> .....	590
10.12.9 <i>La funzione svolta dai progetti</i> .....	591
10.12.10 <i>Le proposte di miglioramento delle attuali forme di progettazione</i> .....	592
10.12.11 <i>La comparazione delle esperienze di progettazione nelle scuole statali in Italia e all'estero</i> .....	594
10.13 ALCUNE CONSIDERAZIONI SULLE INTERVISTE REALIZZATE NELLE SCUOLE ITALIANE IN SPAGNA .....	596
<b>RIFLESSIONI CONCLUSIVE .....</b>	<b>599</b>
1. IL CONTROLLO DELLE IPOTESI CORRELAZIONALI .....	599
1.1 <i>Discontinuità organizzative</i> .....	602
1.2 <i>Discontinuità concettuali</i> .....	603
1.3 <i>Discontinuità operative</i> .....	604

2. STRATEGIE DI SUPERAMENTO DELLE DISCONTINUITÀ E PERCORSI DI SVILUPPO SOSTENIBILE DELLA PROGETTAZIONE.....	607
3. BASI PER LO SVILUPPO DI UN SISTEMA DI PROGETTAZIONE RETICOLARE.....	609
3.1 <i>Il ciclo interno di progettazione reticolare</i> .....	610
3.2 <i>Il ciclo esterno di progettazione reticolare</i> .....	611
4. PROSPETTIVE: TRA RICERCA DI CONTINUITÀ PROGETTUALI E DISCONTINUITÀ POLITICHE.....	613
<b>APPENDICE 2 – SCHEMA DELLE DOMANDE PER L’INTERVISTA SEMI-STRUTTURATA .....</b>	<b>624</b>
<b>APPENDICE 3 – SCHEDA INTERVISTATO.....</b>	<b>626</b>
<b>APPENDICE 4 –MODELLO PER L’AUTORIZZAZIONE AL RILASCIO DELL’INTERVISTA.....</b>	<b>627</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>629</b>

## Legenda

Ai fini della presente ricerca si applicano le seguenti definizioni:

### Organismi nazionali, esteri e internazionali citati

ACSA	Australian Curriculum Studies Association
APA	American Psychological Association
BDP	Biblioteca di Documentazione Pedagogica
CACS	Canadian Association for Curriculum Studies
CAST	Center for Applied Special Technology
CEDE	Centro Europeo dell'Educazione
COE	Council of Europe
CSIE	Centre for Studies on Inclusive Education
CUD	Centre for Universal Design
EU	European Union (anche UE)
IAACS	International Association for the Advancement of Curriculum Studies
IEA	International Association for the Evaluation of Education
INDIRE	Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
INVALSI	Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione
IRRSAE	Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi
MEF	Ministero Economia e Finanze
MI	Ministero dell'Istruzione
MIUR	Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca
OCSE	Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (anche OECD)
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development (anche OCSE)
OMS	Organizzazione Mondiale della Sanità (anche WHO)
ONU	Organizzazione delle Nazioni Unite (anche UN)
PEA	Progressive Education Association
UE	Unione europea
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF United Nations Children's Fund  
WHO World Health Organization (anche OMS)

#### Programmi nazionali e internazionali citati

CEFR Common European Framework of Reference for Languages (anche QCER)  
DeSeCo Definition and Selection of Competences  
EFA Education for All  
ERP European Recovery Plan (cd. Piano Marshall)  
EQF European Qualification Framework  
GEFI Global Education First Initiative  
ICF International Classification of Functioning, Disability and Health  
ICF-CV International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth  
LLP Lifelong Learning Programme  
MDG Millennium Development Goals  
PISA Programme for International Student Assessment  
PIRLS Progress in International Reading Literacy Study  
PON Programmi Operativi Nazionali  
POR Programmi Operativi Regionali  
PUA Progettazione Universale per l'Apprendimento (anche UDL)  
QCER Quadro europeo comune di riferimento per le lingue (anche CEFR)  
TALIS Teaching and Learning International Survey  
UDL Universal Design for Learning (anche PUA)  
TIMMS Trends in International Mathematics and Science Study

#### Documenti di progettazione e forme di organizzazione scolastica citate

CVI Curricolo Verticale di Istituto  
IC Istituto Comprensivo

INC	Indicazioni Nazionali per il Curricolo
ISIO	Istituto Statale Italiano Omnicomprensivo
NEV	Nucleo Esterno di Valutazione
NIV	Nucleo Interno di Valutazione
PDM	Piano di Miglioramento
POF	Piano dell'Offerta Formativa
PRD	Progettazione didattica
PRG	Progetti
PTOF	Piano Triennale dell'Offerta Formativa
RAV	Rapporto di Auto Valutazione
REV	Rapporto Esterno di Valutazione
RS	Rendicontazione sociale
SNV	Sistema Nazionale di Valutazione
UD	Unità Didattica
UDA	Unità di Apprendimento





## **Introduzione**

La progettazione in campo scolastico sta nuovamente assumendo una crescente importanza strategica all'interno delle attività gestionali, educative e didattiche affidate alle istituzioni scolastiche autonome. Due decenni di riforme e controriforme del sistema scolastico nazionale, riflesso localizzato di uno scontro politico-istituzionale, a ragione o a torto, ricondotto a istanze promosse a livello europeo e internazionale, hanno problematicamente accentuato il carico di lavoro di progettazione affidato al personale docente, al quale vengono oggi richieste nuove competenze professionali da esercitare all'interno di un contesto scolastico particolarmente articolato e complesso (Campione, Contu, 2020). Se, infatti, fino al conferimento dell'autonomia funzionale a tutte le scuole statali italiane (1 settembre 2000) l'attività di progettazione affidata ai docenti era sostanzialmente riconducibile alla programmazione delle attività educative e didattiche, funzionali alla concreta realizzazione del programma dettato a livello nazionale, oggi viene loro richiesta una diretta partecipazione alla gestione dell'intera organizzazione della scuola che, da una parte conserva una connotazione didattico-educativa, seppur declinata nella più complessa attività di costruzione e di costante revisione del curriculum di istituto orientato all'acquisizione di competenze; dall'altra prevede anche una chiara assunzione di responsabilità nella gestione dell'intera pianificazione dell'offerta formativa della scuola, di cui il curriculum è solo una parte, secondo linee di programmazione scolastica, economica e culturale definite a livello internazionale, nazionale e territoriale.

Il panorama delle attività di progettazione affidate ai docenti, sostenuto da una ricerca scientifica sul territorio nazionale che, in risposta a carenze evidenziate in passato, appare

oggi molto orientata verso la valutazione (Becchi, 1995; 2000; Bottani e Cenerini, 2003; Cerini, 2013a) e meno sulla progettazione, si è quindi arricchito di una serie di documenti funzionali al mantenimento di una costante attenzione a tutte le fasi dell'organizzazione dell'offerta formativa, della sua ricorrente valutazione e del suo miglioramento. Infatti, l'interesse viene oggi rivolto non solo agli esiti riscontrabili nei risultati accademici conseguiti dagli studenti, ma anche alla qualità della progettazione funzionale al loro raggiungimento, misurata secondo criteri di efficienza, efficacia, trasparenza e rendicontabilità (Castoldi 1998; Barzanò, Mosca, Scheerens, 2000; Paletta, 2007a).

Oltre alle pratiche più attinenti all'organizzazione dell'attività didattica, che possiamo ormai considerare consolidate, anche se non prive di criticità, il Piano (ora triennale) dell'Offerta Formativa (PTOF), il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Piano di miglioramento (PDM), e la Rendicontazione sociale (RS), costituiscono oggi l'insieme delle nuove pratiche documentali richieste dalla normativa ad ogni istituzione scolastica per tracciare i processi di progettazione interna, riflettere sugli stessi, valutarne i risultati ed elaborare gli interventi per il loro costante progresso.

Il processo che ha portato all'attuale strutturazione normativa e alla conseguente pragmatica nelle attività di progettazione, perfezionate e integrate dalla contemporanea istituzione del ciclo triennale di progettazione e valutazione previsto al momento della fondazione del Sistema Nazionale di Valutazione (D.P.R. del 28 marzo 2013, n.80), per quanto possa essere considerato un importante punto di arrivo, non è stato lineare (Previtali, 2018). Sono per questo rilevabili numerose incertezze prodotte nelle pratiche di progettazione oggi utilizzate dai docenti, a partire dalla complessa gestione del curriculum verticale di istituto, tra i quali si sono nel frattempo sviluppate opinioni e atteggiamenti contrastanti rispetto all'accoglimento di proposte di innovazione che, invece di consolidarsi nel tempo e nelle pratiche, si sono spesso contrapposti e annullati nel giro di pochi anni. Si pensi, ad esempio, alle vicende legate al portfolio delle competenze (Comoglio, 2003; Pellerey, 2004; Varisco, 2004; Castoldi, 2005) e, più in generale, al complesso passaggio che dalla progettazione didattica per contenuti e per obiettivi ha portato alla progettazione per competenze (Capperucci, 2008; Baldacci, 2010).

Al complessivo problema della diversa interpretazione data ai documenti di progettazione di più recente introduzione e al loro funzionale utilizzo nello svolgimento dell'attività professionale, si accompagna una generale difficoltà di comunicazione tra i docenti stessi

determinata dalle evidenti discrepanze rilevabili anche nella comprensione, nell'uso e nella condivisione dei concetti e dei costrutti posti alla base dei documenti di progettazione che si sono nel frattempo susseguiti e, talvolta, sovrapposti, tanto in ambito scientifico, quanto in ambito legislativo, nel corso di questi ultimi due decenni. Decenni, va ribadito, caratterizzati dall'inedito susseguirsi di provvedimenti generali di riforma del sistema scolastico nazionale, nessuno dei quali è mai giunto a pieno compimento, il portato delle cui innovazioni è per queste ragioni difficilmente valutabile. Al di là della problematica delimitazione delle aree semantiche riconducibili ai costrutti di curriculum (Frey, 1971) o di competenza (Perrenoud, 2000), si pensi, a titolo esemplificativo ed emblematico, all'utilizzo generalizzato, spesso impreciso o ambiguo, che nella scuola si fa di concetti quali: progetto e progettazione; programma e programmazione, il cui significato e la cui funzione sono mutati nel tempo rispetto al loro utilizzo tanto nel linguaggio corrente, quanto in ambito scientifico e, in particolare, in educazione.

Seppur ricco di elementi critici inediti portati non solo dalle contraddittorie innovazioni normative, ma anche dall'evoluzione tecnologica, sociale e culturale, il quadro problematico all'interno del quale si colloca la presente ricerca non è nuovo nel panorama pedagogico italiano ma, con alterne vicende e con periodiche cadute di interesse, ne ha accompagnato l'evoluzione fin dai primi fondamentali studi avviati nel secondo dopoguerra nell'area del curriculum e della progettazione curricolare. Il compito di dover contemporaneamente rispondere, attraverso la progettazione scolastica, a istanze di carattere generale legate alla funzione della scuola nella società, e a necessità pratiche più impellenti, come la gestione della didattica curricolare, è stato avvertito per tempo.

[...] parlare di «programmazione» non significa fare una scelta neutrale. Ma ci sono due tipi di programmazione: il primo riguarda la riorganizzazione del sistema scolastico e dei suoi rapporti con la società (ed è su questa scelta che si concretizza la linea delle riforme, come alternativa alla disgregazione del sistema formativo e alla crescita causale e secondaria della sua azione); il secondo costituisce un modo di reagire, nell'ambito della didattica, al diffuso individualismo, all'ideologia di un compito-missione che si risolve tutto nella coscienza del singolo docente. (Maragliano e Vertecchi, 1977: 8)

All'interno di questo quadro problematico, si colloca la presente ricerca empirica realizzata con la precisa intenzione di osservare e comprendere più a fondo le ragioni alla base delle

difformità negli atteggiamenti e nelle dichiarazioni degli insegnanti rispetto alla complessità del lavoro di progettazione che oggi viene loro richiesto dal nuovo Sistema nazionale di istruzione e di formazione. Sotto questo punto di vista le circostanze appena menzionate rendono particolarmente difficile il compito di ricercare, analizzare e valutare gli effetti portati dai vari cambiamenti, rispetto ai quali si è inteso rilevare la presenza di elementi di continuità e di discontinuità nelle dichiarazioni dei docenti sulle pratiche di progettazione adottate.

Che opinione hanno i docenti sulla qualità dei documenti di progettazione?

Quale atteggiamento hanno assunto nei confronti dei distinti documenti di progettazione?

Quali sono i fattori che li condizionano maggiormente nella predisposizione e nell'utilizzo di questi documenti?

Che percezione hanno del collegamento e dei rapporti tra i diversi documenti?

Quali sono le strategie che adottano per il loro utilizzo e quali le richieste o le proposte che i docenti formulano per intervenire nel miglioramento delle pratiche di progettazione?

Questi sono alcuni degli interrogativi che hanno guidato il percorso di indagine ai quali si è cercato di dare una prima risposta, ascoltando i diretti interessati, sia attraverso le risposte da essi fornite a un questionario appositamente strutturato, sia mediante lo studio delle dichiarazioni rilasciate nel corso di interviste individuali di approfondimento.

Questo è un percorso di ricerca che si colloca in un momento particolare dal punto di vista dell'evoluzione delle pratiche di utilizzo di questi nuovi documenti di progettazione e delle prassi ad esse connesse. Essa si è, infatti, svolta, nel tratto finale del primo triennio di effettiva realizzazione del ciclo di progettazione – valutazione previsto al momento dell'istituzione dell'SNV; tra la realizzazione delle prime attività dei nuclei interni ed esterni di valutazione, l'implementazione dei primi Piani di miglioramento e la predisposizione del primo rapporto di Rendicontazione sociale, ancora inedito al momento della raccolta dei dati. Triennio che è stato ricalendarizzato per effetto dell'ennesima riforma della scuola tuttora in fase di completamento (L. n.107/2015).

Le opinioni, i giudizi di valore, gli atteggiamenti e le dichiarazioni sulle pratiche in uso raccolte tra gli insegnanti che compongono il campione interpellato durante questa ricerca fotografano quindi una situazione transitoria e presumibilmente in rapida trasformazione. Sicuramente descrivono e analizzano una situazione irripetibile dopo il cambiamento radicale

prodotto anche sul sistema scolastico nazionale dalla pandemia in corso che ha avuto, tra l'altro, l'effetto di interrompere anche questo percorso di ricerca.

Non mancano tuttavia elementi di analisi già presenti nelle indagini nazionali e internazionali condotte in precedenza ed esaminate durante la ricerca, che possiamo sinteticamente raggruppare all'interno del complesso reticolo che caratterizza il multiforme ed eterogeneo passaggio dal modello fondato sulla scuola dell'insegnamento a quello della scuola dell'apprendimento, intendendo in questo modo delineare il paesaggio culturale che dal limitato sistema trasmissivo ottocentesco, basato sulle conoscenze, sta mutando verso il più articolato ed aperto sistema della costruzione delle competenze.

Il percorso di ricerca illustrato in questo rapporto finale segue la sequenza cronologica del lavoro svolto ed è stato per questo organizzato in tre parti. La prima parte è stata dedicata allo studio della letteratura scientifica di riferimento sulla progettazione in ambito scolastico a partire dal dibattito statunitense sul curriculum avviato: dagli studi di John Dewey (Dewey, 1902); dalle proposte teoriche di John F. Bobbitt (Bobbitt, 1918) e dalla prima modellizzazione proposta da Ralph W. Tyler (Tyler, 1949). Dopo una ricognizione sui successivi studi sul curriculum in ambito statunitense ed europeo (tra gli altri: Frey, 1971; Robinsohn, 1976; Kerr, 1969; Nicholls & Nicholls 1975; De Landsheere, 1970; Stenhouse, 1977), una parte della ricerca è stata specificamente dedicata al dibattito nel contesto italiano, tardivamente avviato solo nel secondo dopoguerra (tra gli altri: Pontecorvo, 1973; Maragliano e Vertecchi, 1978; Pellerey, 1983; Scurati, 1977; Frabboni, 1987) e tuttora in corso (Castoldi, 2013; Petracca, 2015; Cottini, 2019). L'ultima parte di questo percorso di analisi della letteratura scientifica di riferimento è stata rivolta alla recente ripresa di interesse verso le ricerche sul curriculum e le nuove prospettive portate dall'internazionalizzazione di questi studi dovute: all'opera dei riconcettualizzatori, attraverso le ricerche avviate negli anni Settanta del Novecento da William F. Pinar (Pinar & Grumet, 1976; Pinar et al, 1975; 1995); all'emergere di nuove prospettive di ricerca come quelle portate dagli studi europei sulla complessità (Morin, 1977; Romei, 1995; Ceruti, 1986, 2018) e da quelli sulla progettazione universale per l'apprendimento (Mace, 1985; Laurillard, 2012; Cottini, 2017). Un ulteriore versante esplorato nel tratto finale di questa fase della ricerca riguarda lo studio dello sviluppo di organismi internazionali che svolgono indagini sul curriculum come l'agenzia UNESCO dell'ONU, o da organismi sovranazionali come l'OCSE (*Organizzazione per la*

*Cooperazione e lo Sviluppo Economico)* e l'IEA (*International Association for the Evaluation of Education*).

La seconda parte della ricerca è stata, invece, dedicata allo studio dell'evoluzione della normativa scolastica italiana in tema di progettazione a partire dal secondo dopoguerra. In particolare, sulla base di quanto emerso nel parallelo percorso di sviluppo degli studi pedagogici sul curricolo condotti nel nostro Paese, sono stati esaminati i principali provvedimenti normativi che sono intervenuti sulle pratiche di progettazione. Sono state in questo caso distinte due fasi storicamente determinate: quella che precede e quella che segue l'attribuzione dell'autonomia funzionale alle istituzioni scolastiche. La prima può essere sinteticamente rappresentata dalla scuola del programma e dal ricorso a pratiche di riforma settoriale dei diversi ordini scolastici che vanno gradualmente a comporre il sistema scolastico nazionale nella seconda metà del XX Secolo. La seconda, avviata all'inizio del nuovo millennio, è caratterizzata dal passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curricolo; dal modello di programmazione per obiettivi a quello fondato sulla progettazione per competenze tuttora in via di sviluppo.

Infine, la terza parte del testo è interamente dedicata alla descrizione del percorso di ricerca realizzato nelle scuole campione e all'analisi dei dati raccolti. La ricerca empirica su campione di convenienza è stata condotta tra i docenti che operano negli Istituti Comprensivi della Provincia di Udine, un territorio la cui varietà di contesti consente di poter comprendere al suo interno situazioni scolastiche particolari che vanno: dall'operare in ambiente urbano a quello extra-urbano; dalle scuole di montagna fino alle aree più rurali o a quelle maggiormente industrializzate collocate nell'estrema propaggine est della pianura Padana.

Seguendo una strategia che consentisse una comparazione dei dati raccolti, un secondo campione di convenienza è stato individuato nei docenti che operano nelle due scuole statali italiane presenti in Spagna, nelle città di Barcellona e Madrid. Tale scelta è stata motivata dal fatto che in tali scuole facenti parte del sistema scolastico nazionale, ad esclusione del PTOF, non è stata ancora prevista la predisposizione degli altri documenti di progettazione già in uso nelle scuole che operano sul territorio nazionale. Questo ha consentito di operare una comparazione significativa tra gli atteggiamenti e le opinioni espresse dai docenti che

esercitano la propria professione in un contesto che possiamo considerare, almeno in parte, precedente l'attuale sistema nazionale italiano ed ancora estraneo al ciclo triennale di progettazione e valutazione che si articola nelle azioni di costruzione, implementazione e valutazione di documenti quali: il PTOF, il RAV, il PDM e la RS. Si sono potuti in questo modo osservare alcuni dei processi di cambiamento che si sono verificati nelle scuole statali che operano sul territorio nazionale ed è stato anche possibile comparare gli effetti di questi cambiamenti rispetto agli elementi di continuità e di discontinuità negli atteggiamenti e nelle dichiarazioni sulla pratiche di progettazione degli insegnanti posti alla base degli interrogativi di ricerca.





## **Parte I - Il dibattito scientifico sulla progettazione in ambito scolastico**



## **1. Cenni teorici: la progettazione in campo internazionale**

Il tema dell'organizzazione della scuola e della progettazione dell'azione formativa, educativa e didattica che in essa si realizza, continua ad essere uno dei nodi sui quali si fonda e si sviluppa il costante processo di progressiva definizione dell'impianto epistemologico della pedagogia scientifica contemporanea. Questo processo è stato avviato nella seconda metà dell'Ottocento sotto la spinta della rivoluzione industriale e dell'evoluzione delle scienze positive, ha subito un'accelerazione per effetto della scolarizzazione di massa nel secondo dopoguerra ed ha portato, grazie al livello di sviluppo raggiunto dalle moderne scienze umane e sociali, all'odierno assetto, complesso e problematico, dell'area di studi accademici circoscritta dalle Scienze dell'Educazione (Ballatella, Genovesi, 2006).

Volendo analizzare in prospettiva storica la letteratura scientifica prodotta durante questo percorso teorico - pragmatico, realizzato attraverso il costante dialogo tra le pratiche di progettazione e di implementazione delle attività educative e didattiche e la riflessione su di esse attraverso le diverse teorie scientifiche di ordine filosofico, sociologico, antropologico culturale e psicologico che le hanno ispirate, guidate e sostenute, diventa imprescindibile ripercorrere il dibattito sul tema del curricolo e della progettazione curricolare. Se *l'educazione è una funzione della società, il cui scopo è assicurare la continuità dell'adattamento alla vita attraverso il passaggio dalle generazioni precedenti a quelle successive del patrimonio delle competenze acquisite* (Vertecchi, 2012: 24), allora il curricolo scolastico è il manifesto tecnico-scientifico attraverso il quale la scuola assume l'impegno istituzionale di istruire e formare le nuove generazioni che la società le ha assegnato.

Quello di curricolo è un concetto ampiamente utilizzato in ambito pedagogico che però risulta di difficile definizione per il suo carattere polisemico, pervasivo, e per la sua capacità di mostrarsi sotto innumerevoli sfaccettature in base all'angolo prospettico attraverso il quale lo si osserva. Il curricolo nel corso del Novecento è stato oggetto della ricerca da parte di pedagogisti e filosofi fin dai tempi in cui la discussione riguardava l'appartenenza o meno della pedagogia al campo degli studi filosofici o delle scienze pratiche (Telmon e Balduzzi, 1990); ma anche di studiosi di altre scienze umane come sociologi, psicologi, antropologi, politici e giuristi. Per specificare la loro impostazione teorica molti studiosi hanno fatto ricorso anche agli esiti forniti dalle ricerche condotte in altri ambiti scientifici quali: l'architettura (il curriculum design), l'ingegneria (la progettazione), la cibernetica (il controllo e il feedback), l'informatica (la programmazione) e le più moderne teorie della comunicazione (la pragmatica). Per dare un'idea della complessità di questo concetto, anche se sarebbe più opportuno parlare di costruito, considerato che è tuttora alla base di una serie di teorie che prendono il suo nome, si consideri che già alla fine degli anni Cinquanta la letteratura sul tema evidenziava un diffuso problema di vocabolario, per la confusione nell'utilizzo non sempre coerente dei concetti espressi (Johnson, 1967) e contemplava già almeno 98 definizioni di curricolo solamente per dare risposte razionali a domande su cosa e come insegnare, come valutare gli apprendimenti e con quali finalità organizzare e valutare la progettazione dell'insegnamento (Novak, 1960). Lapidaria, in questo senso, la sentenza pronunciata pochi anni dopo da Philips (1966):

Ogni definizione del curricolo che non sia di natura comprensiva e non prenda in considerazione tutte le fonti che esercitano un'influenza sul discente non è adeguata. Per alcuni insegnanti è una profonda rivelazione scoprire che tutte le esperienze, così come l'ambiente in quanto influenza l'apprendimento, costituiscono il curricolo scolastico. (Philips et al. (1966: 2), cit. in. Tornatore, 1971: VIII)

Curricolo e progettazione curricolare rispondono, infatti, alle necessità conoscitive ed empiriche, intenzionali o meno, formali e informali, storicamente determinate, espresse a livello di singola organizzazione sociale, ma anche a livello di singola istituzione scolastica, di sistematizzare percorsi formativi e di gestire la complessità degli elementi funzionali alla loro concreta realizzazione che intervengono nel corso delle attività nei due distinti piani dell'organizzazione dell'insegnamento e della valutazione dell'apprendimento. Si tratta di

una vasta ed estremamente complessa area di interventi che vede coinvolti a diversi livelli, numerosi attori e decisori. Il tema della progettazione in ambito scolastico è un argomento di rilevanza non solo scientifica, ma anche: politica; economica e, più in generale, ecossistemica, sociale e culturale. Proprio per queste ragioni curricolo e progettazione curricolare, data la loro intrinseca complessità, sono concetti che sfuggono ad una definizione esaustiva e sono difficilmente riconducibili a una precisa teoria o a un modello predefinito (Ajello e Pontecorvo, 2002). Piuttosto, occuparsi del curricolo significa:

[...] dare rilievo alla funzione di trasmissione, costruzione ed elaborazione culturale che la scuola svolge e alla necessità di analizzare, criticare, trasformare, pianificare i contenuti proposti nelle istituzioni scolastiche, in stretta connessione con gli obiettivi generali e specifici dei livelli e degli ordini di scuola, dei metodi di insegnamento, delle possibilità e dei materiali di apprendimento, dell'interazione didattica e sociale tra insegnanti e allievi e tra gli allievi stessi. (Pontecorvo, 2002: 18)

Ciò è dato dalla loro mutevolezza dovuta alla diretta interdipendenza con il contemporaneo processo di sviluppo delle scienze umane - dal pensiero politico e filosofico, fino ai progressi in campo psicologico, sociologico e antropologico culturale – e dai progressi tecnologici che, in particolare nel tratto finale del XX Secolo e nei primi due decenni del nuovo millennio, hanno prodotto e continuano a produrre rapidi, profondi e complessi mutamenti, soprattutto nelle società post-industriali più globalizzate. Considerata la sostanziale impossibilità di giungere ad una definizione esaustiva di questo concetto diventa allora essenziale considerarlo come oggetto di studio e collocarlo, in prospettiva euristica, all'interno del dibattito pedagogico e nei campi di ricerca delle diverse scienze dell'educazione, attraverso il quale sottoporlo a continua osservazione, rimodulazione e valutazione.

La ricerca sul curricolo comporta (...) una prospettiva psicologica e non può prescindere da aspetti organizzativi e metodologici, da problemi relativi agli strumenti didattici, da problemi di valutazione (Tornatore, 1971: XXVI).

Sono infinite e potenzialmente molto diverse tra di loro le risposte di volta in volta date a domande apparentemente semplici quali: perché, che cosa, quando, dove e come insegnare. Tuttavia nelle diverse proposte curricolari che continuano ad essere elaborate in ambito scolastico possiamo riconoscere la presenza costante di alcuni elementi fondamentali che

sono riconducibili alle diverse risposte date al compito che ogni società intenzionalmente assume, sia rispetto al miglioramento delle condizioni di vita di ogni cittadino nel corso dell'intera esistenza, sia rispetto alla trasmissione di elementi della cultura di riferimento; di abilità, conoscenze e competenze ritenute fondamentali per le nuove generazioni. Tra di esse le più frequenti sono:

- i valori di riferimento;
- le finalità generali da perseguire;
- la loro traduzione in termini operativi;
- la loro contestualizzazione;
- la conoscenza del contesto e dei destinatari dei progetti curricolari;
- i risultati formativi e sommativi attesi;
- la definizione dei percorsi per il loro raggiungimento;
- la scelta efficace dei contenuti disciplinari e interdisciplinari;
- l'organizzazione efficiente, temporale e sequenziale, delle attività e delle esperienze;
- i ruoli ricoperti e le funzioni assegnate a ogni attore o portatore di interessi;
- l'efficacia, l'efficienza e l'economicità delle metodologie, degli strumenti e dei mezzi utilizzati;
- le forme di valutazione e di certificazione previste in itinere e al termine dei percorsi;
- la valutazione dei curricoli stessi sulla base del rapporto tra risultati attesi e risultati effettivamente raggiunti dagli studenti.

Tuttavia, questi elementi devono essere osservati e valutati in base al versante dal quale vengono elaborati. In un curriculum sono infatti presenti precisi riferimenti a valori nei quali una società si riconosce, primi fra tutti l'idea di persona e di cittadino, ma anche il rispetto di regole generali di civile convivenza e di attiva partecipazione alla creazione e tutela del bene comune. Questi aspetti si intrecciano o si dipanano sulla base degli orientamenti dichiarati e assunti per la creazione di un curriculum. Ad esempio, il concetto di *formare*, riferito a una persona, può assumere diverso significato e portare all'assunzione di strategie e percorsi molto diversi, e non necessariamente tra di loro indipendenti o incompatibili, a seconda della dimensione privilegiata o assunta come base di partenza. Se prevale il perseguimento della crescita personale i percorsi potranno essere strutturati tenendo conto del generale processo

di sviluppo individuale e sociale sui piani interrelati: affettivo, cognitivo e motorio. In una prospettiva più orientata alla cultura saranno, invece, preminenti la conoscenza del patrimonio culturale, degli usi e dei costumi della società di appartenenza e delle forme democratiche di convivenza in essa presenti. Se a guidare la proposta curricolare sono invece gli studi sul processo di sviluppo del pensiero, allora saranno i processi cognitivi e metacognitivi ad essere il filo conduttore di tutte le attività così come in un curriculum orientato alla formazione professionale saranno privilegiati i percorsi di acquisizione di specifiche conoscenze, abilità e competenze anche molto specialistiche e non necessariamente raggiungibili da tutti.

Un curriculum può essere pertanto centrato sulla persona e sul suo sviluppo intellettuale; oppure su una società e sulla trasmissione dei suoi valori; ovvero sulla posizione e sul ruolo che una persona può assumere in un determinato contesto sociale soprattutto rispetto all'orientamento verso il mondo del lavoro. Infatti, per la sua costruzione scientificamente fondata ogni proposta curricolare fa esplicito riferimento a un paradigma interpretativo che ne orienta l'organizzazione e che, a titolo meramente esemplificativo della vastità delle possibili chiavi di lettura utilizzabili, può essere di ordine:

- politico, soprattutto nei Paesi dove prevale l'idea della definizione di un curriculum nazionale unitario;
- filosofico - epistemologico, laddove prevale l'interesse per il processo e per la struttura dei saperi e delle scienze;
- psicologico, se prevalgono gli aspetti legati allo sviluppo cognitivo e all'apprendimento;
- socio-critico, se orientato sull'analisi della pratica educativa rispetto al contesto sociale e alla visione in esso presente dell'uomo;
- tecnologico, se indirizzato verso il controllo del prodotto finale;
- pedagogico, laddove prevalgono gli aspetti legati alla metodologia didattica e a tutto quanto attiene alla pratica docente.

Data l'importanza in sé di ognuno di questi aspetti che compongono quella che oggi, all'interno di un'istituzione scolastica, viene definita come offerta formativa, risulta agevole comprendere la complessità che comporta la costruzione di un curriculum che abbracci al suo interno tutti questi elementi e che risponda in modo efficace alle richieste che provengono

dai diversi livelli e apparati dell'organizzazione sociale e dalle persone che di esso fanno parte. Queste difficoltà non hanno tuttavia impedito lo sviluppo di un settore scientifico di studi dedicato al curricolo, alla sua conoscenza, al suo costante sviluppo e all'incessante riflessione sulla sua realizzazione pratica nei contesti educativi.

### **1.1 Il concetto di curricolo**

Dal punto di vista etimologico il termine curricolo deriva dal latino *currere* (correre), dove per *curriculum* si intende una gara di corsa o più semplicemente il suo percorso. Non mancano esempi di un uso figurato del termine, come nelle espressioni ciceroniane *curricula mentis* (il percorso fatto in un ragionamento) o *curricula sermonis* (per indicare i passaggi in una esposizione di tipo argomentativo). Generalmente unito a un sostantivo indica aspetti peculiari di quanto una persona ha fatto durante la sua esistenza. Nella tradizione classica indicava un corso di studi o lo svolgersi del percorso di un individuo in ambito sociale o professionale. Si tratta di un concetto che comprende almeno due prospettive: una spaziale e una temporale. Indica, infatti, un itinerario da percorrere, predeterminato o meno; oppure prevede uno spazio, un percorso da percorrere in un determinato arco di tempo. Infatti, con l'espressione *curriculum vitae* si fa ancora oggi riferimento alla sintetica narrazione di esperienze di carattere generale che connotano la vita di un individuo e che possono riguardare tanto il corso degli studi realizzato, quanto le esperienze personali e professionali svolte nel corso dell'esistenza.

In epoca moderna si registra, invece, un'estensione di significato che supera il concetto generale di *carriera* o di *corso di studi*. Per effetto dello sviluppo delle Scienze dell'Educazione, oggi per curricolo si intende anche un *piano* organizzato per l'apprendimento. Si estende, in questo senso, l'attenzione dal soggetto che apprende, alla progettazione di percorsi strutturati per l'erogazione di qualificati servizi di insegnamento. Come ci ricorda il vocabolario della lingua italiana, reso disponibile on line dall'Istituto dell'Enciclopedia italiana Giovanni Treccani, all'interno delle discipline pedagogiche e in molte teorie didattiche, il termine curricolo viene oggi utilizzato per definire *l'organizzazione pianificata di tutti gli aspetti (obiettivi, contenuti, metodi, valutazioni) di un corso di studi*. Per il Dizionario di Scienze dell'Educazione (Prellezo J.M, Malizia G., Nanni C., 2008: 290) il curricolo è: *L'insieme delle esperienze di apprendimento che una comunità scolastica progetta, attua e valuta in vista di obiettivi formativi esplicitamente espressi*. Ma queste non



sono che un esempio delle innumerevoli definizioni di curricolo che sono state formulate da quando ha avuto inizio la trattazione scientifica di questo fondamentale aspetto dell'organizzazione di ogni sistema scolastico formativo. Va per questo precisato che il termine curricolo è da sempre soggetto a un continuo processo di interpretazione per cui il problema della sua definizione non è di ordine terminologico ma concreto perché a questo termine corrispondono diversi significati legati ai diversi contesti di utilizzo come ipotizzato nel citato dibattito sul carattere pratico delle scienze pedagogiche.

Le definizioni fin qui riportate non sono neutre né possono essere considerate esaustive, data la complessità dei concetti espressi dalle parole che le compongono. A livello accademico con questo termine ci si riferisce, in linea generale, a un corso organizzato di studi, alla sua articolazione contenutistica, alla scansione temporale delle attività idonee alla sua realizzazione, e alla verifica del raggiungimento, o meno, degli esiti formativi o dell'acquisizione dei titoli previsti al termine di ognuno degli ordini nei quali è stato organizzato. Il riferimento è quindi: *a una selezione più o meno organica e complessiva di contenuti e attività di insegnamento – apprendimento* (Pontecorvo, Fusè, 1981: .9). In questa specifica, anche se piuttosto generica, accezione, in Europa si è fatto uso di questo termine fin dal XVII Secolo, quando il critico e poeta tedesco Georg Daniel Morhof, nell'opera *Polyhistor sive de notitia auctorum et rerum commentarii* (1688), una sorta di enciclopedia del sapere in epoca barocca, dedica un intero capitolo (*De curricolo scholastico*) ai programmi di studio (Robinsohn, 1977: 20). Si tratta però di un concetto che è stato successivamente lasciato decadere e che ha avuto un utilizzo discontinuo nel corso dei secoli. È solo a partire dall'Umanesimo e successivamente in epoca illuministica, con l'affermazione della logica razionale e lo sviluppo dei saperi scientifici, che si rafforza la nozione di curricolo in questo senso intesa. Come indicato anche dall'Oxford Dictionary, l'uso estensivo del termine curriculum si afferma nel Settecento in Inghilterra e nasce dalla necessità di strutturare i primi corsi di studio e di formazione di base. Nella cultura pedagogica anglosassone del tempo - a differenza di quanto avverrà più tardi in Italia o in Francia dove si affermeranno, invece, i concetti di *piano* e di *programma* - in assenza di un curriculum nazionale unico e prestabilito, sarà affidato al personale docente il compito di progettare le attività educative e didattiche all'interno di un sistema, che oggi chiameremmo di decentramento amministrativo, tradizionalmente costituito da scuole autonome, a forte caratterizzazione territoriale, politicamente gestite in forma privata e circoscritte a livello di

Contea. Come vedremo dettagliatamente in seguito, nel contesto scolastico europeo il concetto di curricolo assume quindi almeno due accezioni diverse. Laddove è presente un sistema scolastico centralistico, ed è il caso dell'Italia o della Francia, il curricolo viene rappresentato dal programma da svolgere; mentre nei Paesi come quelli anglosassoni, dove il servizio scolastico nasce decentrato, il concetto di curricolo comprende tutto ciò che ha a che fare con le attività di insegnamento e di apprendimento (Lawton, 1976). A tale proposito Clotilde Pontecorvo e Luisa Fusè, (1981), riferendosi alle specificità del contesto italiano, precisano:

Il curricolo, come nozione più comprensiva, include ciò che normalmente s'intende come programma – cioè un elenco più o meno articolato di argomenti di studio relativi a un ambito disciplinare – ma contiene anche molti altri elementi che ne fanno un insieme interrelato e complesso: l'individuazione degli obiettivi educativi e didattici; l'articolazione dei metodi e delle procedure di insegnamento; la selezione degli allievi relativamente a conoscenze, atteggiamenti, interessi; l'organizzazione didattica generale e la dimensione psico-sociale dell'istituzione formativa; norme, valori e attese degli insegnanti rispetto all'insegnamento, alla valutazione, all'innovazione ecc.; modalità – interne ed esterne – di verifica dei risultati conseguiti e possibili meccanismi di feedback. Su tutto ciò agisce, anche se in forme non sempre esplicite il contesto socio-culturale esterno [...]. Questi elementi non costituiscono una sequenza ordinata in modo lineare: piuttosto è possibile rilevare tra di essi una trama di relazioni e di interazioni complesse. (Pontecorvo e Fusè, 1981: 11-12)

Si tratta di una definizione molto articolata che, come vedremo, riassume il dibattito sul curricolo che si svilupperà nel continente europeo tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento e ne evidenzia il carattere processuale e il preciso intento di rappresentare tanto gli aspetti teorici quanto quelli pratici legati alla costruzione di una proposta curricolare e alla sua concreta realizzazione. A tale proposito va segnalata la distinzione sui livelli logici del curricolo proposta da Baldacci (Baldacci 2010), il quale, dopo aver ripreso la distinzione proposta da Pontecorvo e Fusè tra curricolo teorico, *un dispositivo per pensare e progettare la formazione scolastica*, e curricolo pratico, *il percorso formativo intenzionale della scuola*, sposta l'attenzione sui cambiamenti che interessano la struttura logica del dispositivo teorico, come vedremo successivamente nella parte dedicata al curricolo per competenze (Baldacci, 2010:11). Va comunque osservato che l'attuale impiego del termine curricolo deriva dall'uso

che ne è stato fatto nell'ambiente accademico anglo-americano all'inizio del XX Secolo con l'avvio degli studi scientifici sul curricolo e sul suo sviluppo. A tale proposito anche i concetti di *elaborazione* e di *sviluppo del curricolo*, che accompagnano le proposte dei diversi studiosi della materia, meritano la dovuta attenzione perché, come vedremo, sono alla base di un settore delle scienze dell'educazione che si è sviluppato a partire dagli anni Quaranta del Novecento quando ha definitivamente assunto una dimensione disciplinare propria denominata *teorie del curricolo* (Bobbitt, 1918).

## **1.2 La nascita del dibattito internazionale sul curricolo: da Dewey a Bruner**

Volendo stabilire un punto di partenza nel dibattito internazionale sul curricolo che da oltre un secolo coinvolge la comunità scientifica, il mondo accademico è concorde nel riconoscere al pedagogista americano John Dewey, con la pubblicazione del saggio *The child and the curriculum* (1902), il merito di avere per primo fatto ricorso a questo termine con il significato che oggi gli viene attribuito in campo pedagogico. Va a tale proposito precisato che il concetto di curricolo cui fanno riferimento gli studi americani dell'epoca è strettamente legato all'evoluzione del suo sistema scolastico caratterizzato dall'assenza di un sistema nazionale e dalla presenza di scuole nate dall'autonoma iniziativa locale, generalmente di natura privata, molto spesso confessionale. In questo contesto particolarmente complesso il curricolo si identifica con la singola scuola e, in una logica di libero mercato, rappresenta un elemento di competizione tra scuole e non un elemento unificatore identificativo di un'idea di educazione pubblica, democratica e egualitaria. Pertanto, vista la specificità della situazione americana, l'utilizzo del termine *curricolo* che fa Dewey è di ordine generale, più astratto, ma maggiormente rispondente alle logiche di democratizzazione sottese alla sua teoria pedagogica. Non si può, infatti, dimenticare che il discorso che Dewey fa sul curricolo è strettamente legato alla visione politica della funzione della scuola come strumento di sviluppo di una società democratica. Secondo Pellerey (1983a) il problema del curricolo nasce negli Stati Uniti perché è il primo Paese in cui si sviluppano fenomeni sociali che solo più tardi riguarderanno anche il continente europeo, quali: la scolarizzazione di massa dovuta all'estensione dell'obbligo scolastico a 17 anni di età; la diffusione di impostazioni didattiche flessibili centrate sui bisogni del bambino; la strategia di gestione delle tensioni sociali

presenti nei diversi contesti attraverso un'idea di progresso costruita anche sull'elevamento della qualità dell'istruzione come, ad esempio, avvenuto con la sperimentazione realizzata con il Piano Dalton tra il 1905 e il 1922 (Parkhurst, 1922). Per Dewey il curriculum è lo strumento attraverso il quale collegare il sapere sviluppato all'interno di una società e gli apprendimenti dell'alunno; la cultura di un'epoca con la realizzazione personale. Nel saggio citato Dewey non fornisce una definizione vera e propria di curriculum, dando per scontato che con questo termine ci si riferisca a un programma di studi da realizzare in ambito scolastico (*the course of study met in the school*), ma gli attribuisce una precisa funzione come strumento di connessione, di interazione, tra il bambino (*an immature, undeveloped being*) e la cultura (*certain social aims, meanings values, incarnate in the mature experience of the adult*) della quale il curriculum è una rappresentazione:

[...] the child and the curriculum are simply two limits which define a single process. Just as two points define a straight line, so the present standpoint of the child and the facts and truths of studies define instruction. (Dewey, 1902: 16)

Egli intende in questo modo proporre il curriculum come elemento di continuità forte e necessario per superare le contrapposizioni presenti nel pensiero pedagogico dell'epoca che egli sintetizza nell'opposizione tra il bambino e il curriculum. Nel costruire il rapporto tra quelli che individua come i due estremi di una retta (si noti la visione lineare del fenomeno insegnamento – apprendimento), Dewey sposta l'attenzione sul fatto che la realizzazione del curriculum rappresenta un processo continuo nel percorso educativo che porta dall'infanzia alla maturità. Egli cerca in questo modo di superare le divisioni presenti tra teoria e prassi; tra una visione tradizionale e autoritaria della scuola come istituzione (le cui parole chiave sono: *guidance and control*) alla quale si sta contrapponendo, con derive non meno problematiche, la corrente delle scuole nuove (contraddistinte dalle parole chiave: *freedom and initiative*).

A queste due posizioni estreme e contrapposte Dewey propone una gestione dei processi educativi basata sull'*interazione* e l'*aggiustamento*, collocandoli all'interno di un processo unico e continuo che comprende l'*esperienza* concreta del bambino e la sua maturazione all'interno della costruzione formalizzata di un corso di studi. La ricomposizione della frattura tra teoria e prassi viene efficacemente individuata nella formula *learning by doing*, con la quale egli dimostra come l'apprendimento si strutturi attraverso l'azione. Si affida, in

questo modo, al curricolo e alla scuola il compito di superare la tradizionale organizzazione didattica basata sulla trasmissione del sapere per privilegiare la stimolazione di processi autonomi di apprendimento. In una visione filosofica e politica fortemente centrata sulla promozione di processi democratici (Dewey, 1916) egli propone un nuovo modello di pedagogia attiva basata sulle esperienze dirette dell'alunno e sulla riflessione sulle esperienze stesse (Dewey, 1938). A proposito del concetto di *esperienza* in Dewey pare opportuno richiamare le parole di Pontecorvo e Fusé (1981) che così lo interpretano:

[...] Dewey [...] definisce il rapporto tra il bambino e le discipline come un rapporto tra due esperienze; non c'è una differenza di natura tra l'esperienza del bambino, che contiene già fatti, conoscenze, moventi, interessi, analoghi a quelli che hanno operato nell'organizzazione degli argomenti di studio, e l'esperienza costituita da quei corpi sistematizzati di verità che denominiamo discipline di studio; la funzione dell'insegnamento è appunto quella di mettere in rapporto questi due tipi di "esperienza".  
(Pontecorvo, Fusé, 1981: 31)

Per queste ragioni il curricolo scolastico che egli immagina si caratterizza per il rifiuto di derive dogmatiche e autoritarie dove l'apprendimento si realizza all'interno di un percorso di ricerca personale che tenga conto anche della condivisione dei valori sociali portati dal pensiero democratico. Il successo di questa filosofia dell'educazione influenzerà positivamente lo sviluppo del curricolo nelle società democratiche che si costituiranno al termine del secondo conflitto mondiale e, più in generale, daranno un forte impulso agli studi sul curricolo a livello accademico e a una maggiore diversificazione dell'offerta formativa di molte scuole proprio in risposta a una maggiore vicinanza ai bisogni e alle aspirazioni degli alunni.

Si deve a un altro pedagogista nordamericano, John Franklin Bobbitt, la prima definizione scientifica del termine curricolo. Nel suo fondamentale saggio *The Curriculum*, pubblicato nel 1918, al termine della Prima Guerra Mondiale, e più volte ristampato, con la precisa intenzione, dichiarata nella premessa al testo, di avviare studi sistematici *in un campo ancora poco coltivato* che individua come *teoria del curricolo* (1918: V), egli sostiene che:

The curriculum may, therefore, be defined in two ways: (1) it is the entire range of experiences, both undirected and directed, concerned in unfolding the abilities of the

individual; or (2) it is the series of consciously directed training experiences that the schools use for completing and perfecting the unfoldment. (Bobbitt, 1949: 43)

Bobbitt sposta in questo modo l'attenzione, allora centrata sullo sviluppo di nuove metodologie didattiche, verso la ricerca delle ragioni più profonde che stanno alla base del processo intenzionale di insegnamento che egli riassume nella frase: *To know what to do is as important as to know how to do it (1918: V)*. A questo tema sarà dedicato il suo lavoro: *Come fare un curriculum* (Bobbitt, 1924). Seppur fortemente condizionata dall'adesione alla visione tayloristica dell'organizzazione scientifica del lavoro, dove anche la scuola viene sostanzialmente assimilata alla fabbrica e in questo modo asservita al paradigma funzionalista che prevede la predisposizione di procedure predefinite e dagli esiti replicabili (prodotti) che preparino il bambino alla vita adulta, la proposta di Bobbitt ha il merito di favorire lo sviluppo di un approccio scientifico agli studi sul curriculum.

Education is primarily for adult life, not for child life. It's fundamental to prepare for the fifty years for adulthood, not for the twenty years for childhood and youth. (Bobbitt, 1924: 8)

Questa duplice definizione di curriculum, che tiene conto delle indicazioni di Dewey sulla dimensione individuale e sociale del processo di sviluppo, ha il merito di focalizzare l'attenzione sull'intenzionalità sottesa alla costruzione di un curriculum statale, socialmente determinato, che abbia fondamento scientifico e che indichi obiettivi certi, a carattere universale, raggiungibili attraverso l'attività didattica ad esso connessa.

È comunque innegabile l'evidente diversità di vedute sulla funzione del curriculum tra chi, come Dewey, concepisce un'educazione centrata sul bambino, e i teorici dell'organizzazione scientifica del lavoro, come Bobbit, per il quale si tratta di un percorso funzionale alla preparazione alla vita adulta centrato sugli obiettivi dell'apprendimento. Si tratta di orientamenti contrapposti dai quali ha origine un intenso dibattito in campo accademico che dagli Stati Uniti si estende presto a tutti i Paesi industrializzati del continente europeo, primi fra tutti la Germania e l'area francofona.

Questo dibattito, che prosegue tuttora e si articola tra i due estremi teorici dei funzionalisti e dei sostenitori della pedagogia critica, delimita lo specifico ambito di ricerca dei *curriculum studies* o, nel contesto italiano, *teorie del curriculum* o della *programmazione scolastica* (Frey,

1983; Jackson, 1992; Bianco, 2007). Il suo effettivo sviluppo in Europa si realizza solo a partire dal secondo dopoguerra ed è stimolato:

- dalla rifondazione dei sistemi scolastici nazionali;
- dall'avvio della stagione della scolarizzazione di massa;
- dalla graduale estensione dell'obbligo scolastico.

La prima sintesi di questo dibattito viene proposta, sempre negli Stati Uniti, da Ralph W. Tyler, cui viene riconosciuto il merito di avere proposto una prima strutturazione razionale del problema dello sviluppo del curriculum. Nel 1949, dopo otto anni di studi comparati all'interno del sistema scolastico statunitense sugli effetti dell'educazione progressiva rispetto a quella tradizionale, realizzati attraverso l'analisi delle prove di esame e dei risultati ottenuti dagli studenti (*Eight-Year Study 1932 – 1940* promossa dalla *PEA, Progressive Education Association*), con la pubblicazione del breve saggio *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Tyler propone l'adozione di uno schema (noto come *Tyler's Rationale*) per affrontare in modo neutro, logico e lineare il processo per lo sviluppo di un curriculum scolastico o di un qualunque piano educativo. Si noti che il lavoro di Tyler che porta all'elaborazione di questo schema parte dalla valutazione degli apprendimenti e, attraverso di essi, dalla valutazione della qualità del sistema educativo.

Questo modo di procedere nell'analisi degli elementi costitutivi di un curriculum e delle pratiche per il suo miglioramento sarà una costante nella storia degli studi in questo campo. Pur dichiarandosi aderente alla visione puerocentrica di Dewey, del quale riprende l'assunto: *It is what he does that he learns, not what the teacher does* (Tyler, 1949: 63), Tyler basa il suo modello di progettazione curricolare su quattro principi, o domande chiave, ai quali dedica i primi quattro capitoli del suo saggio, cui si deve attenere la scuola per progettare le proprie attività didattico – educative:

1. Quali sono le finalità che la scuola dovrebbe cercare di raggiungere?
2. Quali sono le esperienze disponibili al raggiungimento di queste finalità?
3. Come possono in concreto essere organizzate queste esperienze?
4. Come è possibile verificare che queste finalità siano state raggiunte?

Le domande, centrate su scopi, riscontri, pratiche e valutazione, secondo Tyler definiscono il *quadro di riferimento razionale secondo il quale esaminare i problemi del curricolo e dell'educazione*. (Tyler, 1949: 2). Questa è la concezione di progettazione didattica che egli propone e che consiste nel dare una risposta esaustiva, razionale ed operativa a questi quattro quesiti fondamentali come egli stesso farà nella trattazione analitica di ognuno di essi all'interno del saggio citato.

L'architettura proposta dal modello tyleriano, come sintetizzato nell'analisi critica proposta da Castoldi (2015):

[...] rinvia alla logica progettuale classica fondata su un approccio razionale all'azione umana, che parte dalla relazione gerarchica fini-mezzi: nello sviluppo di un progetto definisco i traguardi a cui miro e determino i passaggi per raggiungerli conseguentemente ad essi. (Castoldi, 2015: 135)

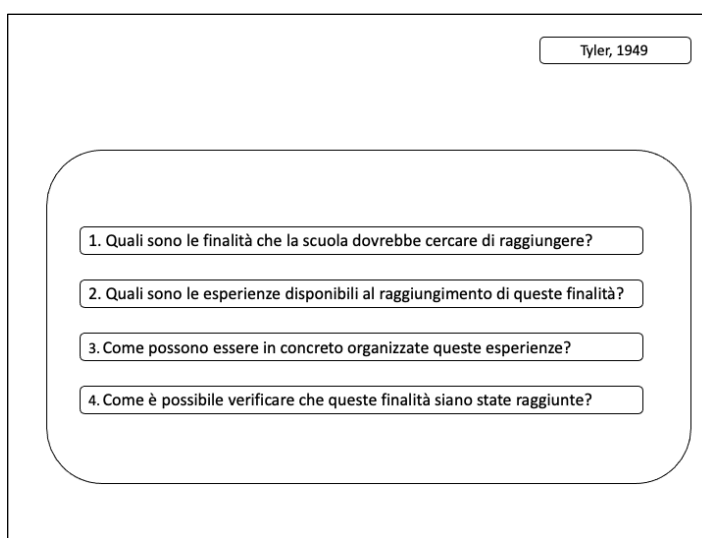


Figura 1.1 Schema di Tyler per lo sviluppo del curricolo.

Castoldi propone la seguente rappresentazione della sua strutturazione logica di tipo gerarchico sequenziale inserendo anche un elemento direzionale, assente in Tyler, che ne evidenzia la ricorsività. Inoltre, egli sintetizza il passaggio di individuazione e organizzazione delle esperienze sotto l'unica voce: *mezzi*.



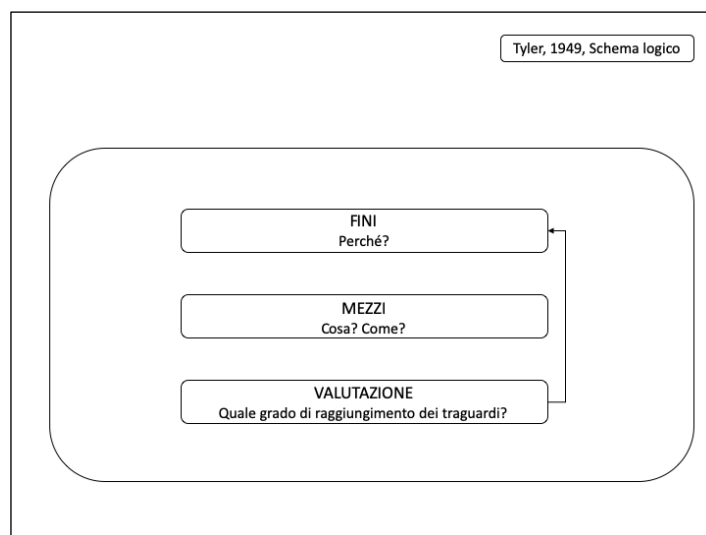


Figura 1.2 Schema logico sequenziale del modello tyleriano (Castoldi, 2015)

In estrema sintesi Tyler ritiene che ogni curricolo debba essere fondato su obiettivi precedentemente tradotti, mediante azioni educative e didattiche, in comportamenti osservabili e misurabili, e che i criteri di valutazione da utilizzare siano gli stessi obiettivi dell'apprendimento impiegati come strumenti di verifica del loro effettivo raggiungimento. Non si tratta di una semplice soluzione teorica elaborata a tavolino, ma di una visione del processo di costruzione del curricolo che, seppur partendo dall'astratto, prevede una traduzione pratica dove diventa determinante il ruolo ricoperto dal docente. Non a caso il suo saggio termina con un capitolo dedicato a fornire indicazioni alle scuole su come costruire il proprio curricolo e su come sia di importanza fondamentale che tutti i docenti debbano partecipare alla sua costruzione almeno per comprenderne i tratti costitutivi e le linee di indirizzo sottese all'azione didattica.

Unless the objectives are clearly understood by each teacher, unless he is familiar with the kinds of learning experiences that can be used to attain these objectives, and unless he is able to guide the activities of students so that they will get these experiences, the educational program will not be an effective instrument for promoting the aims of the school. (Tyler, 1949: 126)

Per chiarire come scegliere le esperienze di apprendimento per raggiungere gli obiettivi didattici predeterminati egli propone, a titolo esemplificativo, l'adozione di un diagramma

bidimensionale, una matrice a doppia entrata, dove possano essere evidenti i rapporti tra le capacità che un alunno deve sviluppare e i contenuti attraverso i quali svilupparle.

Esempio di utilizzo di un diagramma bidimensionale per determinare gli obiettivi di un corso di biologia nella scuola secondaria								
		Aspetti comportamentali degli obiettivi						
		1. Comprensione di fatti e principi importanti	2. Familiarità con attendibili fonti di informazione	3. Abilità nell' interpretare i dati	4. Abilità nell' applicare i principi	5. Abilità nello studio e nelle relazioni sullo studio fatto	6. Interessi ampi e maturi	7. Attitudini sociali
Aspetti contenutistici degli obiettivi	A. Funzioni degli organismi umani							
	1. Nutrizione	X	x	x	x	x	x	x
	2. Digestione	x		x	x	x	x	
	3. Circolazione	x		x	x	x	x	
	4. Respirazione	x		x	x	x	x	
	5. Riproduzione	x	x	x	x	x	x	x
	B. Uso delle risorse vegetali e animali							
	1. Relazioni energetiche	x		x	x	x	x	x
	2. Fattori ambientali che condizionano la crescita di piante e animali	x	x	x	x	x	x	x
	3. Ereditarietà e genetica	x	x	x	x	x	x	x
	4. Uso del suolo	x	x	x	x	x	x	x
	C. Evoluzione e sviluppo	x	x	x		x	x	x

Tabella 1.1: Tyler R., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago University Press, 1949: 50

L'analisi della matrice consente di valutare la doppia funzione da essa svolta sia come strumento di progettazione delle attività didattico - educative, che vengono direttamente connesse con la scelta dei contenuti in riferimento alla strutturazione dei saperi disciplinari, sia come struttura di riferimento per organizzare le prove di verifica e di valutazione delle

conoscenze, delle abilità, ma anche dell'atteggiamento assunto dagli studenti nel corso del processo di apprendimento. Riprendendo i quattro quesiti posti da Tyler potremmo riassumere questa posizione, considerata oggi classica negli studi sul curricolo, nella sequenza:

1. Pianificazione del curricolo (definizione della visione, delle finalità e degli obiettivi della scuola);
2. Progettazione del curricolo, organizzazione e selezione dei contenuti, delle attività, degli strumenti e delle forme di valutazione degli apprendimenti;
3. Implementazione del curricolo mediante la realizzazione delle esperienze di insegnamento – apprendimento in classe;
4. Valutazione del curricolo per la verifica del raggiungimento di obiettivi e finalità pianificati mediante azioni di valutazione formativa e sommativa.

Va riconosciuto a Tyler il merito di avere dato enfasi al tema della valutazione che diventa essenziale per stabilire la correttezza o meno delle scelte operate, sia in termini generali di validità del curricolo proposto, sia in termini particolari nell'accertamento del livello di apprendimento raggiunto da ogni studente. Il limite di questa impostazione, strettamente legata alle contemporanee teorie comportamentiste sviluppate nel campo degli studi psicologici (Watson, 1925; Skinner, 1931) è quello di ipotizzare l'esistenza di un processo di insegnamento - apprendimento lineare, unitario, identificabile, scomponibile in parti e trasmissibile secondo sequenze predeterminate e ricorrenti. Questa concezione lineare della progettazione curricolare, basata sulla *teoria del condizionamento operante* viene chiamata *istruzione programmata* (Holland e Skinner 1961). Attraverso di essa si affida all'insegnante un inedito ruolo di programmatore che opera su sequenze generali che egli è chiamato a progettare nella loro interezza prima dell'avvio del corso. Ciò sarà oggetto di forti critiche tra le quali vanno ricordate quelle di Stenhouse (1977: 53) che, in particolare, evidenzia:

- la scarsa riflessione critica richiesta all'alunno cui vengono offerte solo le nozioni previste nel piano, impedendogli di percorrere altre prospettive di sviluppo del pensiero;
- le poche opportunità di *transfer* dell'apprendimento (inteso come trasferimento di conoscenze in ambiti diversi da quelli in cui sono state acquisite) dato che comprende solo quelle previste dal programmatore;

- la scarsa attenzione alla motivazione dell'alunno nella strategia didattica adottata, nonostante l'istruzione programmata intendesse fondarsi sull'individualizzazione dell'insegnamento e sull'auto-direzione da parte dello studente nella gestione del percorso.

La complessiva rigidità di un curriculum sostanzialmente centrato sull'idea che sia predeterminabile un percorso unico di insegnamento - apprendimento di valore universale che prescindendo dalla complessità delle variabili individuali e ambientali costituisce il limite più evidente di questa proposta che, sottoposta a verifica, si dimostra insufficiente soprattutto nella conferma sul livello degli apprendimenti raggiunti rispetto a quanto previsto a livello teorico.

Si tratta comunque di una prima interpretazione, imperniata di razionalismo puro, della visione tecnologica della progettazione in campo scolastico, tuttora presente soprattutto all'interno di sistemi educativi a forte connotazione ideologica o maggiormente orientati al mercato e alle politiche di matrice economica. Nel fare riferimento agli studi di Lipari sulla progettazione e la valutazione (Lipari, 1995) appare opportuno riprendere le considerazioni di Simon (1984: 69) sulle diverse concezioni della razionalità in base alle quali possiamo considerare quello proposto da Tyler un "*modello olimpico*", ovvero di razionalità assoluta, che "*postula un semidio, più che un uomo, che effettua scelte complete all'interno di un universo integrato*". Come avremo modo di vedere, questo modello, nella sua evoluzione nel tempo, a causa della necessità di conservare una rigida struttura razionale e oggettiva, ha il limite di trascurare elementi determinanti di realtà quali il contesto e gli attori direttamente coinvolti nei processi di insegnamento - apprendimento.

Tra i meriti attribuiti a Tyler c'è quello di avere avuto numerosi allievi e avviato agli studi sulla teoria del curriculum alcuni tra i maggiori esperti del settore, sia negli Stati Uniti (Benjamin Bloom; Lee Cronbach, Joseph Schwab) dando continuità alla *scuola di Chicago* e ai lavori del *Curriculum Laboratory* istituito presso la locale università; sia in Europa (Bruno Bettelheim in Svizzera; Saul Benjamin Robinson in Germania e Hilda Taba in Estonia, anche se quest'ultima opererà prevalentemente negli Stati Uniti).

### 1.3 La prospettiva neo-comportamentista

Dei vari modelli concettuali di strutturazione e sviluppo del curriculum, elaborati dai suoi allievi in continuità con il lavoro di Tyler, la letteratura scientifica di riferimento ricorda quello proposto dall'estone Hilda Taba (*Taba's Rationale*). Nel suo lavoro *Curriculum Development: Theory and Practice* (1962), presto diventato un testo di riferimento per gli studiosi che operano in questo ambito. Taba propone un percorso di costruzione del curriculum strutturato in sette fasi successive:

1. Diagnosi dei bisogni;
2. Formazione degli obiettivi;
3. Selezione dei contenuti;
4. Organizzazione dei contenuti;
5. Selezione delle esperienze di apprendimento;
6. Organizzazione delle esperienze di apprendimento;
7. Scelta di cosa e come valutare.

Per quanto la stessa Taba nella presentazione dello schema dichiara che si tratta di una proposta comparabile con quella formulata da Tyler (*These steps are comparable to a sequence proposed in a syllabus by Tyler*. Taba, 1962: 12), con il quale collabora fin dai tempi dell'*Eight Year Study*, si devono rilevare profonde differenze tra di essi.

Alla rigidità ed elegante semplicità dello schema razionalista di costruzione del curriculum sviluppato da Tyler, Taba propone un modello, che Simon (1984: 51) definisce di *razionalità limitata* o di *tipo comportamentale*, rilevata dall'analisi dei processi decisionali, più flessibile e concreto, come si può desumere a partire dal primo elemento proposto che riguarda l'analisi dei bisogni. Tyler adotta un modello deduttivo, di taglio psicologico comportamentista, mentre quello proposto da Taba è induttivo e di matrice più pedagogica. Le due logiche sottendono finalità diverse. Tyler affronta la questione della definizione del curriculum dal versante politico amministrativo (si ricordi che gli era stato affidato il compito di gettare le basi per la costruzione di un curriculum nazionale). Lo schema di curriculum da lui proposto è rivolto al mondo accademico o al decisore politico cui spetta la sua definizione (finalità); mentre al docente viene affidata la sola realizzazione (l'organizzazione delle esperienze)

secondo il classico schema di progettazione *top – down*, dall’alto verso il basso, metodo *discendente* utilizzato anche in economia e in informatica.

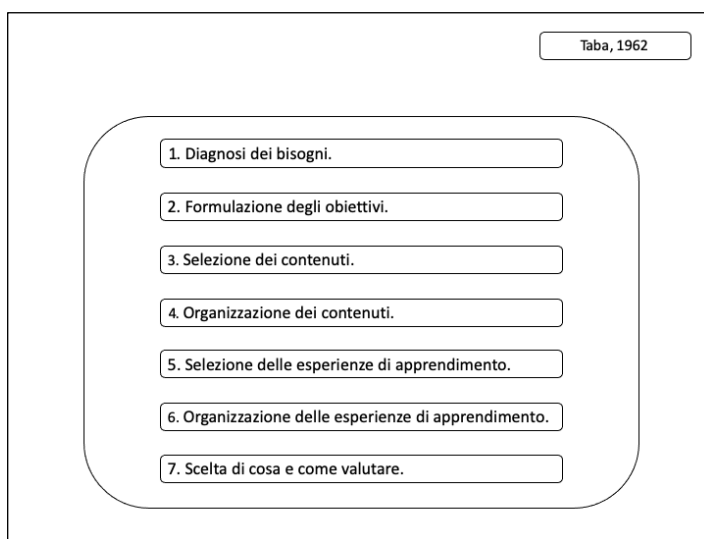


Figura 1.3, Schema proposto da Taba per lo sviluppo del curriculum.

Taba, invece, basa la sua proposta a partire dal concreto del contesto in cui opera il docente e dalla conoscenza approfondita degli studenti. Il suo schema di progettazione è di tipo *bottom – up*, dal basso verso l’alto, secondo una metodologia *ascendente* di organizzazione del curriculum tipica della tradizione anglosassone. Spetta ai docenti e non al decisore politico il compito di sviluppare il curriculum. Per questo l’attività di elaborazione del curriculum da lei proposta, superata la fase dell’analisi dei bisogni, si orienta verso la scelta dei contenuti adatti a un determinato gruppo di studenti per sviluppare il curriculum che deve effettivamente essere realizzato attraverso la didattica in classe.

Per marcare questa differenza possiamo, ancora una volta, ricorrere alle parole di Simon:

Nel modello olimpico tutti i problemi sono permanentemente e simultaneamente all’ordine del giorno, finché non vengono risolti. Nel modello comportamentale, al contrario, la scelta dei problemi da affrontare è fattore di centrale importanza [...]”.  
(Simon, 1984: 64)

Taba non parte dalla ricerca di obiettivi generali ma dall’analisi della situazione concreta, presente nella singola scuola, utilizzando un approccio per la costruzione del curriculum

secondo una prospettiva euristica nota come *grass-roots approach* (approccio dal basso) che fonda la sua ragione d'essere nell'attenzione posta alla partecipazione autodeterminata e consapevole degli studenti ai processi di apprendimento.

The task of education, as understood at present, is to lead growing individuals to more and more intelligent, wide, well-organized, and rich forms of experience through guidance, through selection of subject matter, and by providing an environment which is stimulating to self- direction (Taba, 1962: 218).

E ancora:

The curriculum cannot be regarded as a dead and summative body of all the materials, experiences and activities contained in the educational process. It is a living whole, comprised of experience actually going on in school. As such it is what it becomes in practice (Taba, 1962: 243).

La prospettiva di razionalità limitata all'interno della quale Taba colloca il processo di sviluppo del curriculum non si riduce alla sola trasmissione e assimilazione di fatti e contenuti rigorosamente preordinati, ma, in una logica di coesione sociale vicina al pensiero di Dewey, si allarga al ruolo attivo svolto dal docente nello stimolare l'attiva partecipazione degli studenti attraverso un'attenta analisi degli elementi di continuità presenti nel contesto sociale. Per questo molta attenzione sarà data da Taba ad approfondire il tema della diversificazione e classificazione delle esperienze disponibili e della loro organizzazione indicate in forma generica nel modello proposto da Tyler. In questo senso Taba supera la linearità proposta da Tyler sostenendo la non linearità dei processi sociali. Il suo *rationale*, infatti, sarà successivamente riletto anche in forma dinamica, ricorsiva, e collocato in una struttura costruita sulla reciprocità nelle relazioni tra i vari elementi costitutivi di ogni possibile modello di curriculum (Nicholls & Nicholls, 1972: 22).

Come indicato nella seconda parte del titolo del suo lavoro, Taba pone chiaramente il problema del rapporto tra teoria e pratica del curriculum, la cui distanza è particolarmente evidente nelle logiche costitutive dei due modelli finora considerati e nei diversi percorsi individuati per la loro costruzione. Entrambe i modelli saranno indispensabili punti di riferimento nell'elaborazione delle proposte che si susseguiranno, dove sarà sempre presente

questo problema (Tornatore, 1974: 11) e dove, partendo dalla riflessione sui limiti del modello proposto da Tyler, che continuerà comunque ad essere un punto di riferimento nel dibattito internazionale, non mancheranno i tentativi di ricomposizione delle due posizioni. In estrema sintesi il dibattito, talvolta anche aspro, tuttora in corso, consiste nello stabilire se sia la teoria del curricolo a dirigere la pratica didattica o se, al contrario, sia l'esperienza didattica a informare di sé il curricolo (Wraga, 1999).

Nel dibattito che occupa tutta la seconda metà del Novecento, e che dagli Stati Uniti si estende gradualmente a tutta la comunità internazionale, saranno sviluppate numerose teorie del curricolo, mai esaustive, e di volta in volta debitrice dei contemporanei sviluppi delle altre scienze legate ai saperi pedagogici, quali la filosofia; la psicologia dell'età evolutiva e dell'apprendimento; la sociologia della conoscenza e l'antropologia culturale. L'intreccio di tutti questi saperi e delle diverse scuole di pensiero che si sono succedute nel tempo rende ancora oggi particolarmente difficile e mai pienamente soddisfacente dal punto di vista interpretativo, ogni proposta di classificazione, sia delle numerose definizioni di curricolo, sia delle teorie ad esse correlate. Queste classificazioni devono inoltre tener conto dei numerosi elementi che, complici anche le variabili di contesto (sociale, politico, economico, culturale...), sono entrati a far parte del curricolo la cui presenza ha assunto un ruolo sempre più preminente nell'organizzazione scolastica, tanto a livello macro, nei sistemi nazionali di istruzione; quanto a livello micro nella progettazione delle attività educative e didattiche nella scuola o in classe.

Dalla prospettiva teorica di Tyler si svilupperà un filone di ricerca denominato *pedagogia per obiettivi*, proprio perché centrata sulla definizione operativa degli obiettivi, sulla ricerca della precisione nella definizione di ognuno di essi, sul loro ordinamento in scale progressive e gerarchiche e sulla traduzione concreta nella pratica didattica e in comportamenti degli studenti che siano misurabili e valutabili. Questo lavoro di *operazionalizzazione* degli obiettivi - termine proveniente dalla fisica transitato poi in altre scienze, compresa la psicologia - consiste nel dare una definizione operativa di un concetto, per renderlo osservabile, quantificabile e quindi misurabile e valutabile. Per fare questo, seguendo lo schema proposto dallo psicologo statunitense Robert F. Mager (1978), seguace degli studi di Gagnè (1965) un obiettivo deve descrivere con chiarezza:

- il comportamento finale atteso;
- il prodotto o la prestazione attesa;



- le condizioni materiali nelle quali il comportamento si verifica o il prodotto viene elaborato;
- i criteri per la valutazione della riuscita.

Come si vede si tratta di uno schema di derivazione comportamentista fondato sull'idea di prevedibilità che, con la precisa intenzione di fissare le mete del processo educativo, va a prevedere innanzitutto gli esiti finali e, successivamente, a strutturare tutte le conseguenti attività funzionali al loro raggiungimento. In questo modo non fa altro che limitare la lettura dei dati provenienti dalla realtà operando, di fatto, una drastica riduzione delle variabili in gioco e rinunciando a prendere in considerazione gran parte dei dati che compongono la realtà scolastica.

Gli allievi di Tyler, accomunati in quella che sarà anche chiamata *scuola tecnologica* (Petracca, 2003), si occuperanno di dare risposte sempre più dettagliate e precise ai quattro quesiti posti dallo schema di sviluppo del curriculum attraverso la progettazione, realizzazione e valutazione di itinerari educativi, formativi e didattici sempre più dettagliati, ma deliberatamente di carattere universale, per cui ancora avulsi da ogni specifica contestualizzazione. In funzione dell'utilizzo nella progettazione didattica, i prodotti di queste ricerche assumeranno strutturazioni sempre più dettagliate affinché gli obiettivi, intesi come comportamenti dell'allievo, ma anche declinati in termini di finalità, propositi, mete, a seconda dei livelli di progettazione coinvolti, possano essere chiaramente scanditi, misurati e valutati.

Questo processo di definizione e articolazione rigida, lineare e sequenziale di obiettivi, gerarchicamente organizzati, favorito anche dal contemporaneo sviluppo, sempre in area comportamentista, del modello ingegneristico dell'*istruzione programmata*, strettamente legato a quello della programmazione informatica e del neocomportamentismo (Skinner, 1968), mutuando il nome dalle scienze biologiche, prenderà il nome di *tassonomia* (dal greco *taxis*, ordine e *nomos*, legge). In questo modo *la parola tassonomia è arrivata ad indicare la scienza della classificazione in genere, poi il risultato stesso: la classificazione elaborata (la tassonomia zoologica, botanica ecc.)* (De Landsheere & De Landsheere, 1975: 68).

Le tassonomie utilizzate in ambito educativo per classificare le diverse categorie comportamentali sono quindi schemi gerarchici composti da “*una lista ordinata di obiettivi*

*educativi che consente di analizzare una finalità educativa e di specificarne i diversi livelli di realizzazione”* (Prellezo J.M, Malizia G., Nanni C., 2008: 1182).

In breve, la tassonomia è innanzitutto un invito a precisare quali comportamenti saranno ricercati, instaurati, incoraggiati, rinforzati preferibilmente ad altri. È un passo decisivo verso la traduzione in termini operativi.

Ma estraendo da una tassonomia i comportamenti suscettibili di tradurre in termini operativi l’obiettivo perseguito, può accadere di scorgere dei comportamenti per i quali non si dispone di obiettivi. In questo caso la tassonomia diventa fonte di ispirazione di obiettivi nuovi. È la sua seconda funzione. (De Landsheere & De Landsheere, 1975: 70)

Sotto l’egida dell’APA (American Psychological Association), tra la fine degli anni Quaranta e i primi anni Sessanta del Novecento, Benjamin S. Bloom, David R. Krathwohl e Bertram B. Masia, insieme ad altri ricercatori e insegnanti, completarono un ampio percorso di ricerca e pubblicarono le prime tassonomie degli obiettivi educativi che per comodità espositiva, organizzarono in tre *domini*: *cognitivo* (pubblicato da Bloom et al. nel 1956); *affettivo*, ma sarebbe stato più opportuno in traduzione l’utilizzo del termine *volitivo* (pubblicato da Krathwohl, Bloom e Masia nel 1964) e *psicomotorio* (la cui prima versione di Dave del 1967 non venne mai pubblicata, ma che fu ripresa dallo stesso Dave nel 1970 e modificata da Harrow e da Simpson con due distinti lavori, entrambe pubblicati nel 1972). Di rilievo il fatto che il punto di partenza di questo complesso percorso di ricerca venne determinato dalla necessità di stabilire un linguaggio comune tra ricercatori e docenti che fosse funzionale alla condivisione di criteri e strumenti di valutazione e classificazione dei risultati scolastici e, di conseguenza, su come progettare e realizzare curricula che assicurassero a tutti gli studenti pari opportunità di raggiungimento dei migliori livelli di apprendimento possibili.

Per questo motivo, riprendendo la proposta di costruzione di matrici elaborata da Tyler, il lavoro di ricerca venne organizzato su due dimensioni: la prima, a seconda dei domini considerati, poteva comprendere gli argomenti di studio (anche di ordine disciplinare), oppure aree di esperienza umana o aspetti della personalità; la seconda dimensione era invece legata alla definizione del comportamento atteso, come risultato dell’apprendimento, declinato in termini di pensiero, sentimento o azione. Le tassonomie nascono con il preciso scopo di favorire la comunicazione tra le diverse fasi della progettazione didattica – educativa che coinvolge i diversi interlocutori nelle fasi di predisposizione, realizzazione e valutazione

degli esiti degli apprendimenti sulla base di un determinato curriculum proposto e della scelta delle metodologie e dei contenuti attraverso i quali concretizzarlo mediante l'attività didattica. Probabilmente questo è uno degli aspetti maggiormente significativi del lavoro sulle tassonomie: avere guidato la scuola e gli insegnanti ad assumere un linguaggio comune e ad uscire da logiche di improvvisazione o di eccessiva soggettività nella gestione della didattica e della valutazione.

Nella ricerca di categorie universalmente utilizzabili e condivisibili il lavoro di Bloom e dei suoi collaboratori si fonda su una serie di obiettivi generali, disposti in ordine gerarchico e tra di loro interconnessi secondo una sequenza che va dal semplice al complesso. Nel caso della citata tassonomia proposta per l'ambito cognitivo, ad esempio, vengono individuate sei categorie o livelli principali che corrispondono ad altrettante capacità intellettuali delle quali si intende monitorare il grado di sviluppo. Le sei categorie della tassonomia degli obiettivi educativi per l'area cognitiva, disposti in ordine di complessità crescente, sono:

1. Conoscenza
2. Comprensione
3. Applicazione
4. Analisi
5. Sintesi
6. Valutazione

Esse svolgono sia la funzione di indicatori per la costruzione del curriculum, sia quella di obiettivi da raggiungere al termine del percorso formativo. Ogni categoria viene a sua volta, suddivisa in sottocategorie declinate in termini di capacità acquisite e verificabili. La categoria *Conoscenza* (intesa come capacità di rievocare materiale memorizzato), ad esempio, si articola, sempre in ordine di complessità progressiva, nelle capacità di ricordare:

- elementi specifici (contenuti, termini, fatti);
- modi e mezzi per trattare elementi specifici (convenzioni, tendenze e sequenze, classificazioni e categorie, criteri, metodologie);
- dati in un campo (metodi, principi e generalizzazioni, teorie e strutture).

Lo scopo finale di questa classificazione delle capacità intellettuali che contrassegnano lo sviluppo cognitivo è quello di mantenere una coerenza progettuale nel percorso che va dalla costruzione del curriculum, alla operazionalizzazione degli obiettivi e alla verifica della sua

efficacia, misurata mediante l'accertamento dei livelli di apprendimento raggiunti da ogni alunno. Per anni le tassonomie degli obiettivi educativi o altri schemi per la classificazione degli obiettivi, soprattutto nel settore cognitivo, saranno un punto di riferimento nella costruzione di proposte curricolari e uno degli strumenti più utilizzati per la progettazione educativa e didattica sia negli Stati Uniti, sia in molti altri Paesi, soprattutto nel continente europeo, dove daranno un deciso contributo allo sviluppo degli studi sul curricolo (Guilford, 1967; Gagnè, 1965; D'Hainault, 1977). Nella diffusione della tecnica di composizione di nuove tassonomie e nella tempistica di pubblicazione delle tassonomie stesse, a partire da quelle elaborate dal gruppo di ricerca che fa capo a Bloom, possiamo rilevare come tenda a prevalere lo studio degli aspetti cognitivi su quelli affettivi e psicomotori. Inoltre, la distanza temporale tra la prima pubblicazione delle tassonomie per la definizione degli obiettivi nel dominio cognitivo e il completamento di quelle psicomotorie certifica: da una parte, la resistenza dei domini affettivo e psicomotorio ad essere ingabbiati in una rigida tassonomia; dall'altra, la perdita di slancio di questo settore di studio della teoria del curricolo che, per effetto degli interventi critici nel frattempo intervenuti, si va evolvendo verso altre strutturazioni.

Fin dall'inizio, infatti, non sono mancati interventi critici alla pedagogia per obiettivi strutturata in tassonomie, in parte anticipati dallo stesso Bloom già nella presentazione del primo volume ad esse dedicato e anche in interventi successivi, focalizzati principalmente sulla possibile perdita della visione unitaria dello studente a causa della ripartizione degli obiettivi nei tre ambiti indicati e sui rischi della conseguente eccessiva parcellizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento (De Landsheere & De Landsheere, 1975).

Rispetto a questo problema pare opportuno segnalare il tentativo di ricomposizione dei tre domini delle tassonomie proposta da Dave nella presentazione della tassonomia degli obiettivi educativi per l'area psicomotoria (Pellerey, 1983a: 113) che consente di individuare i possibili legami trasversali tra le varie aree interne ai domini, ma che evidenzia anche la complessiva rigidità di un sistema che si è nel frattempo dimostrato di non facile comprensione e gestione, e insufficiente a guidare la complessità della progettazione dei processi di insegnamento - apprendimento.

Un altro punto critico sarà rappresentato dalla tenuta complessiva delle categorie e delle sottocategorie proposte sulla cui autentica interpretazione sono stati rilevati rischi di ambiguità (Gagnè, 1965: 40) soprattutto nel confronto con la variabilità e compenetrazione

di questi elementi nelle situazioni concrete che si vivono quotidianamente durante lo svolgimento delle attività didattiche nella scuola.

Le tassonomie proposte da Bloom e dai suoi collaboratori pagano, in termini di applicabilità, il limite di non avere il supporto di una teoria dell'apprendimento, che era stata, per esempio, elaborata da Dewey nella sua proposta di riforma della scuola e del curriculum. Inoltre, la scelta di privilegiare un processo induttivo per la determinazione delle varie categorie e degli obiettivi mantiene un alto livello di astrazione e di complessiva rigidità nella struttura lineare e piramidale del sistema che non prevede forme di trasversalità né concede deviazioni dai percorsi originali già tracciati.

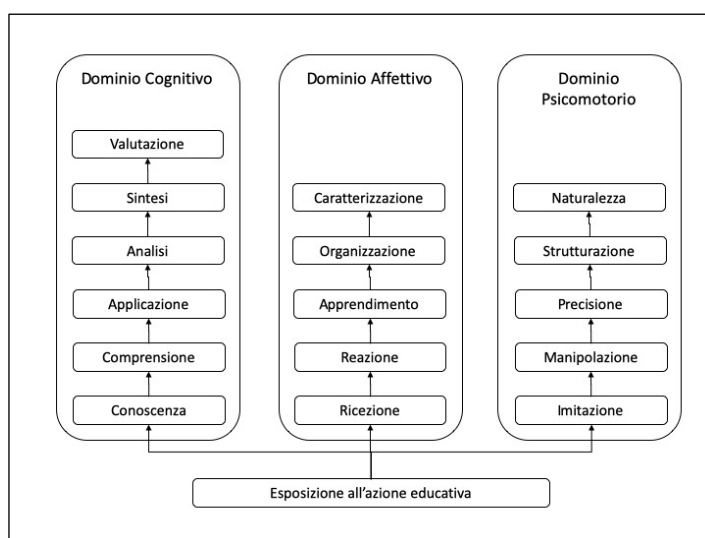


Figura 1.4, Schema di coordinamento tra le tassonomie (Dave, 1970).

Lo stesso Bloom, attraverso il lavoro di raccolta e analisi comparativa di dati su test di tipo cognitivo, realizzati in varie parti del mondo in collaborazione con l'associazione IEA (International Association for the Evaluation of Education, nata nel 1958, di cui Bloom è uno dei soci fondatori), indirizzerà i suoi studi verso la messa a punto di forme di valutazione formativa e non solo sommativa e verso metodologie individualizzate di insegnamento – apprendimento basate sulla padronanza (*Mastery learning*) dove convergono gli obiettivi precedentemente declinati nei tre domini: cognitivo, affettivo e psicomotorio (Bloom, 1971; 1972, Block, 1978). L'insegnamento basato sulla padronanza mantiene ancora la parcellizzazione dei processi e dei contenuti dell'insegnamento, ma prende inedite forme di

contestualizzazione e di controllo in itinere dei processi attivati. Si articola nelle seguenti fasi:

- definizione degli obiettivi da raggiungere a fine processo in modo che sia verificabile il loro raggiungimento in termini di padronanza;
- articolazione dei contenuti in unità significative;
- individuazione dei metodi e delle tecniche maggiormente adatte ai soggetti in formazione;
- predisposizione di una serie di verifiche formative intermedie con il duplice scopo di accertare i livelli di apprendimento raggiunti e, se necessario, proporre azioni integrative e di supporto;
- somministrazione di una verifica finale per accertare sia il raggiungimento degli obiettivi sia la capacità di trasferire quanto acquisito in altri ambiti della conoscenza.

Si tratta di una strategia che si fonda sulla progettazione, organizzazione e valutazione costante dell'attività di insegnamento – apprendimento, le cui unità o blocchi devono essere accuratamente progettati sulla base della chiara articolazione e definizione dei prerequisiti e attraverso una graduale presentazione allo studente guidata dal costante monitoraggio dei progressi necessari al raggiungimento degli obiettivi previsti in tutte le fasi del percorso.

Sul piano didattico si tratta di una metodologia centrata sullo studente, sulle capacità che effettivamente possiede, sulla loro funzionalità riguardo ai nuovi livelli di conoscenza che è in grado di raggiungere. Uno dei suoi assunti fondamentali riguarda il fatto che lo studio collaborativo in piccoli gruppi è più efficace dello studio individuale o della didattica tradizionale a intere classi. Per questo il *Mastery Learning*, oltre ad affidare un ruolo attivo agli studenti, affida all'insegnante il delicato compito di individualizzare i percorsi di insegnamento e di rispettare i tempi di apprendimento e le caratteristiche peculiari di ogni individuo. Per queste ragioni la valutazione formativa assume particolare importanza data la necessità di gestire dettagliatamente i processi di apprendimento, fornire spesso informazioni di ritorno o suggerimenti correttivi per garantire al maggior numero di studenti il raggiungimento degli obiettivi previsti al massimo livello loro consentito.

Tuttavia, anche se offre una maggiore attenzione alle differenze individuali, rispetto al modello comportamentista classico, per i critici si tratta di un modello che comunque conserva forti elementi di rigidità rispetto alle variabili individuali e ambientali che

caratterizzano i contesti reali di apprendimento e che risulta di non facile gestione per l'insegnante.

Le critiche da più parti sollevate sui limiti delle tassonomie non ha impedito la prosecuzione della ricerca in questo campo che, fino a quando uno dei temi centrali della ricerca sullo sviluppo del curriculum è stata la definizione e l'operazionalizzazione degli obiettivi, ha portato alla costruzione di numerosi adattamenti e di nuove proposte. Questo dimostra quanto fosse importante la seconda funzione esercitata dalle tassonomie nel sollecitare la ricerca di nuovi obiettivi e di una loro migliore organizzazione, individuata da De Landsheere e dai suoi collaboratori. Se Frey (1971), come vedremo oltre, aveva proposto una distinzione tra tassonomie psicologiche (Bloom, Gagné, Bruner) e tassonomie contenutistico-tematiche (Spranger, Flitner, Herrick e la classificazione FAL, Phenix e Tycociner), al gruppo di ricerca guidato da De Landsheere, che ha operato nell'area francofona del continente europeo, si deve la prima trattazione sistematica dei vari interventi accademici che si sono sovrapposti in questo ambito nel periodo compreso tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta del Novecento e che dagli Stati Uniti si sono estesi anche in Europa (De Landsheere & De Landsheere, 1975). Nell'impossibilità di approfondire ulteriormente, in questa sede, lo studio delle tassonomie, si propone di seguito una tabella sintetica ricavata dalla lettura di questo saggio.

Seguendo le indicazioni fornite dagli autori sono state evidenziate le tre tassonomie ritenute maggiormente influenti nei lavori di definizione degli obiettivi educativi. Si tratta di quelle che sono state maggiormente utilizzate all'interno delle proposte curriculari elaborate dai sistemi scolastici in numerosi Paesi, al cui sviluppo hanno dato un contributo determinante. la tassonomia di Bloom e collaboratori, per il campo cognitivo; di Krathwohl, per quello affettivo; di Harrow per il campo psicomotorio.

Si osservi un prevalere degli studi riguardanti il settore degli obiettivi appartenenti al campo cognitivo e il lavoro prolungato nel tempo di alcuni degli studiosi maggiormente impegnati nello sviluppo delle tassonomie dove, oltre al gruppo coordinato da Bloom, vanno segnalati i lavori di Gagné (1965, 1971), Guilford (1958, 1967, 1978), De Block (1970, 1975) e D'Hainault (1977, 1979, 1980).

Particolare attenzione va, infine, data alle proposte che hanno cercato, seguendo una strategia di riduzione della complessità, di unificare in un'unica teoria i tre campi originariamente indicati da Bloom, tra i quali sono stati inseriti in questa tabella quelli di: Metfessel (1967),

Scriven (1970), Tuckman (1972), Guilford (1978), Hameline (1979) e dello stesso De Landsheere (1971).

Anno	Campo cognitivo	Campo affettivo	Campo psicomotorio
1950			Rangsdale
1956	Bloom		
1957		French	
1958			Guilford
1965	Gagnè		
1966			Simpson
1967	Guilford		Dave
	Gerlach & Sullivan		
	Metfessel		
		Rokeach	
1968		Raven	
1970	De Block	Krathwohl	Kilber
	Scriven		
1971	Gagnè - Merrill		
	De Landsheere		
			Harrow
1972	Tuckman		
			Simpson
			Dave
1973	De Corte		
1974			Verhaegen
			Jewett
1975	De Block	Jambe & Masai-Perl	
1977	D'Hainault		
1978	Guilford	↔	Guilford
1979	D'Hainault		
	Hameline		
1980		D'Hainault	

Tabella 1.2, Cronologia e tipologia delle tassonomie (tratto da De Landsheere & De Landsheere, 1975)

Seppur con i limiti più volte evidenziati le tassonomie sono state un potente strumento di riflessione, utile soprattutto per la progettazione didattica curricolare, data la funzione di



stimolo al controllo dei contenuti, delle metodologie, dei prodotti e dei comportamenti da valutare per monitorare i processi di insegnamento – apprendimento all'interno di una visione tecnologica dell'educazione.

Per questo va riconosciuto ai comportamentisti il merito di avere reso evidenti e riconoscibili gli obiettivi dell'educazione e di averli resi praticabili in termini di organizzazione didattica e di valutazione degli apprendimenti, imponendo al mondo della scuola una direzione maggiormente orientata a criteri di validità scientifica nel controllo del suo operato.

#### **1.4 Le prospettive cognitivista e costruttivista**

Accanto alla scuola tecnologica dei seguaci di Tyler si sviluppa anche un filone critico che indirizza la ricerca in una direzione che possiamo identificare nella progettazione curricolare agita dal basso della pratica educativa, in una visione del processo di insegnamento – apprendimento più legata a temi psicologici, sociologici, o semplicemente alle dimensioni disciplinari e contenutistiche del curricolo scolastico. Bisogna, infatti, tenere conto che nella seconda metà del Novecento crescono gli studi nel campo della psicologia, in particolare, per quanto riguarda gli influssi sulla teoria del curricolo, la psicopedagogia e lo studio dello sviluppo mentale e dell'apprendimento (Ausubel, 1967; 1968).

Anche lo sviluppo dei saperi tecnologici, in particolare nel settore delle scienze dell'informazione, avrà una forte influenza nell'evoluzione delle teorie del curricolo. Sarà, infatti dalla crisi del sistema scolastico statunitense, esplosa nel 1957 a causa del lancio dello Sputnik nello spazio da parte dell'Unione Sovietica, a spingere il governo americano a maggiori investimenti nel sistema nazionale di istruzione attraverso il programma finanziato con il NDEA (*National Defense Education Act*, 1958). Questo avvenimento segnerà la crisi del sistema scolastico basato sul modello pedagogico di Dewey, caratterizzato da un'ampia e variegata offerta formativa che ora appare troppo sbilanciata sugli interessi e i bisogni spontanei degli alunni e poco attenta alla qualità degli apprendimenti. Si tratta di un intervento radicale sulla riforma del sistema educativo americano che, nel porre al centro lo sviluppo di un curricolo scientificamente fondato sul miglioramento dei risultati da raggiungere, soprattutto a livello post secondario, stabilisce un collegamento forte, tuttora presente e non molto esplorato dalla ricerca, tra sistema educativo e miglioramento delle

capacità di difesa del Paese; tra funzione sociale dell'educazione e utilizzo di tecnologie di derivazione militare nei processi di istruzione e formazione.

Il vero punto di svolta nel dibattito americano che coinvolge lo sviluppo del curricolo si avrà con la conferenza di Woods Hole, organizzata nel settembre del 1959 dal NAS, la National Academy of Sciences (l'Accademia Nazionale delle Scienze americana, una delle più antiche associazioni degli Stati Uniti) centrata sullo studio interdisciplinare dei processi di apprendimento e finalizzata all'elaborazione di nuovi programmi di insegnamento delle scienze per l'intero percorso di studi, dalla scuola primaria fino all'Università. Il tema generale della conferenza è stato quello di ridurre il divario tra gli sviluppi delle scienze moderne e la didattica delle materie scientifiche che si fa nelle scuole.

Il risultato più importante di tale Conferenza fu l'elaborazione di considerazioni psicopedagogiche atte a fornire una base ed un orientamento per la preparazione di programmi intesi ad iniziare fin dalla scuola di base alle diverse discipline in un'impostazione «moderna», cioè aggiornata allo stato attuale della ricerca scientifica. Tali considerazioni si basavano principalmente sul concetto di «struttura» come concetto fondamentale per lo studio dei processi cognitivi e, di conseguenza, come concetto fondamentale per una teoria dell'istruzione (Tornatore, 1971: XII).

Nella relazione conclusiva della conferenza, lo psicologo Jerome S. Bruner, che ne ha presieduto i lavori, individua quattro ambiti generali di intervento, da considerare nella revisione dei programmi di studio, che descrive nel breve saggio *The Process of Education* (1960):

1. Individuare la struttura di ogni disciplina nei processi di insegnamento – apprendimento;
2. Individuare l'età adeguata all'inizio dell'apprendimento;
3. Promuovere la complementarità tra pensiero intuitivo e pensiero analitico;
4. Valorizzare il ruolo della motivazione nei processi di apprendimento.

Sono strategie di intervento basate sulle più recenti scoperte nei settori delle scienze psicologiche che fanno riemergere la necessità di una nuova teoria generale che sostenga, per riallacciarsi all'unica teoria fin qui elaborata, che è quella di Dewey, un nuovo patto tra il bambino e il curricolo. Si tratta di una ripresa di temi e strategie che rimettono al centro della

teoria del curricolo non solo l'alunno, ma anche il contesto nel quale esso viene concretamente attuato e la figura professionale del docente cui viene affidata questa attuazione.

Per il filosofo e pedagogista Dewey il tema posto alla base dello sviluppo del curricolo è la ricerca di risposte efficaci al problema generale del rapporto tra esperienze del bambino e programma di studi. Nel suo impianto teorico, di chiara ispirazione filosofica pragmatista, Dewey vede nell'*esperienza* del bambino gli stessi elementi che contengono il corso di studi elaborato dagli adulti. Per questo propone di interpretare l'esperienza del bambino alla luce della cultura adulta e guidarla, attraverso il citato principio del *learning by doing*, nella direzione che la cultura adulta indica come opportuna.

Per lo psicologo dell'apprendimento Bruner, invece, il problema di fondo è quello dello sviluppo cognitivo dell'alunno, sintetizzato nella formula *learning how to learn*, che lo porta a elaborare una nuova teoria che avrà un forte impatto anche sul versante pedagogico - didattico. Egli avvia le sue ricerche partendo dalla teoria sullo sviluppo dell'intelligenza del bambino elaborata da Piaget ma, invece di limitarsi allo studio dei fattori *genetici*, rivolge la sua attenzione anche ai contesti socioculturali e ai loro influssi sull'apprendimento. Comincia così un percorso che lo porta inizialmente a interessarsi ai temi del curricolo attraverso lo studio della *struttura* delle materie di insegnamento e di quale sia *il ruolo della struttura nell'apprendimento* (Bruner, 2002: 32). Per *struttura*, un concetto di non facile definizione sul quale Bruner ritornerà spesso e che andrà rielaborando nel tempo, egli intende i principi generali di ogni disciplina, ma, attraverso questi fa anche riferimento alle *strutture* mentali che costituiscono la logica di organizzazione e di costruzione del sapere. La loro conoscenza viene posta alla base della riformulazione dei programmi scolastici di ogni materia che diventa, in questo modo *oggetto di un insegnamento efficace e corretto per tutti gli allievi e per tutte le fasi di sviluppo* (Bruner, 1960; 2002: 57).

[...] bisogna porre gli studenti in grado di comprendere la struttura fondamentale della materia di insegnamento, qualunque essa sia. È necessario almeno questo, perché la conoscenza diventi fattiva e possa incidere su problemi e su fatti che si incontrano al di fuori dell'aula ovvero nel corso ulteriore degli studi. (Bruner, 1960, 2002: 37)

Per questo motivo egli immagina una struttura del *curricolo a spirale* dove nel corso degli studi e sulla base dello sviluppo cognitivo individuale, si ripercorre e si approfondisce la

conoscenza degli elementi fondamentali che strutturano una determinata materia e si costruisce anche la capacità di trasferire queste conoscenze ad altri campi del sapere o alla soluzione dei problemi pratici della vita quotidiana. Questa nuova impostazione del curriculum dove emerge con forza la funzione esercitata dal *transfer* (ovvero dalla capacità di trasferire in altri ambiti quanto appreso) può, secondo Bruner, favorire il raggiungimento, in tempi più brevi di quelli presenti nelle pratiche educative dell'epoca, del maggiore livello di approfondimento della conoscenza e di maturazione intellettuale possibile in base alle specifiche capacità in possesso di ogni individuo.

Data la complessità dell'operazione di individuazione della struttura di una materia di insegnamento, Bruner ritiene imprescindibile sia la partecipazione dei maggiori esperti di ogni disciplina a questa delicata e complessa operazione, sia la profonda conoscenza della struttura così individuata da parte degli insegnanti che rimangono al centro del processo di insegnamento - apprendimento.

Un curriculum serve più ai docenti che agli alunni. Se esso non riesce a modificare, a spronare, a turbare, a informare gli insegnanti, non avrà alcun effetto su coloro a cui essi insegnano. Esso dev'essere innanzitutto un curriculum per i docenti. Se avrà qualche effetto sugli alunni, lo avrà perché lo ha avuto sui docenti. L'idea che un curriculum ben elaborato sia una sorta di corpo di conoscenze «*a prova di docente*» da trasmettere incontaminato all'alunno è un'assurdità. (Bruner, 1960, 2002:18)

In questa nuova impostazione teorica, il primo modello completo elaborato dopo la teoria dell'istruzione proposta da Dewey, Bruner sostiene che sono gli studenti a costruire il proprio apprendimento. Esso avviene per scoperta e *a scatti* (Vigotsky, 1934), attraverso l'uso di tre distinti modi innati di organizzazione e rappresentazione della conoscenza. Per questo la nuova teoria dell'apprendimento, in opposizione alle teorie comportamentiste e dando seguito alle prospettive aperte dall'attivismo, prenderà il nome di *costruttivismo* (Anche se, in riferimento agli studi sulla *struttura*, per classificare il lavoro di Bruner e dei suoi seguaci viene utilizzato anche il termine *strutturalismo*). Contrariamente a quanto sostenuto da Piaget, di cui Bruner è stato un allievo, egli afferma anche la necessità di andare oltre la rigidità della teoria degli stadi. Negli studi successivi al rapporto sulla conferenza di Wood Hole (Bruner, 1966, 1971) egli fornisce evidenza empirica, attraverso la narrazione di esperimenti volti a comprendere la logica infantile, dell'esistenza di diversi canali intellettivi.

Nell'*epistemologia genetica* di Piaget, appurato che esistono delle differenze tra il pensiero del bambino e quello dell'adulto e che il processo di conoscenza è un processo di costruzione continua (Piaget, 1971), vengono individuati quattro stadi evolutivi e ordinati nel processo di sviluppo cognitivo di ogni bambini (Stadio *senso-motorio* dalla nascita fino ai 2 anni; stadio *pre-operatorio*, da 2 a 7 anni; stadio delle *operazioni concrete*, da 7 a 11 anni e stadio delle *operazioni formali*, dai 12 anni in poi).

Nella visione della teoria costruttivista di Bruner, invece, si afferma l'ipotesi della contemporanea presenza nell'intelletto umano di diversi canali attraverso i quali si costruisce la conoscenza.

C'è una legge che stabilisce che noi abbiamo circa sette canali (due in più o in meno) attraverso i quali il mondo esterno può trovare una traduzione nell'esperienza. Noi siamo facilmente sopraffatti dalla complessità o dalla confusione. La padronanza cognitiva in un mondo che genera stimoli assai più rapidamente di quanto li possiamo selezionare, dipende da strategie dirette a ridurre la complessità e la confusione. Ma la riduzione deve essere selettiva, calibrata sulle cose che "importano". (Bruner, 1973: 26)

Per lo più svolgiamo la maggior parte del nostro lavoro manipolando le nostre rappresentazioni o modelli della realtà piuttosto che agendo direttamente sul mondo stesso. Il pensiero è allora un sostitutivo dell'azione in cui l'alto costo dell'errore è sorprendentemente ridotto. (Bruner, 1973: 29)

Tali canali intellettivi evolvono nel corso dell'esistenza ma sono presenti dalla nascita e non subentrano durante l'età dello sviluppo secondo una sequenza ordinata come quella ipotizzata da Piaget. Bruner concentra l'attenzione sui tre canali intellettivi, o sistemi fra loro interconnessi che utilizziamo per la costruzione e la rappresentazione della realtà e della nostra conoscenza di essa:

- *operativo*, basato cioè sull'azione;
- *iconico*, quanto si utilizza la rappresentazione attraverso immagini;
- *simbolico*, come avviene con l'utilizzo di lingue e linguaggi.

Gli esseri umani posseggono tre differenti sistemi, parzialmente traducibili uno nell'altro, per rappresentare la realtà. Uno è attraverso l'azione. Sappiamo alcune cose

in quanto sappiamo come farle: andare in bicicletta, fare nodi, nuotare e così via. Un secondo modo di conoscere è attraverso la metafora e quei prodotti della mente che, in effetti, fermano l'azione e la riassumono in un'immagine simbolica. [...] In fine, c'è la rappresentazione mediante simboli, il cui caso tipico è costituito dal linguaggio con le sue regole che servono per formare frasi non solo su quello che esiste nell'esperienza ma, con le sue potenti tecniche combinatorie, per formarne di egualmente valide su ciò che potrebbe o non potrebbe esistere. (Bruner, 1973: 30-31)

Dagli studi di Bruner si svilupperà un filone di teorie curricolari a base strutturalista, basate cioè sulla definizione della struttura dei contenuti curricolari, ritenuta la forma più economica ed efficace di organizzare le attività di insegnamento (Ausubel, 1967; Grandstaff, 1968). Anche sul piano più strettamente didattico l'approccio costruttivista favorirà una maggiore affermazione dei processi induttivi di costruzione della conoscenza basati su esperienze concrete e sulla loro successiva simbolizzazione; una sorta di passaggio dalla manipolazione fisica, concreta, degli oggetti di apprendimento, alla loro manipolazione intellettuale, come nel caso emblematico dell'utilizzo delle mappe concettuali (Novak, 2010).

Rispetto al problema posto da Bruner circa la necessità di individuare la struttura di ogni disciplina, tra i vari interventi alle numerose conferenze internazionali dedicate allo sviluppo del curricolo e della revisione dei programmi che si sono svolte negli anni Sessanta, un decisivo punto di svolta è rappresentato dalle considerazioni di Joseph J. Schwab (1964) sulla struttura della conoscenza, sulla rigidità e sulla non esaustività dei modelli di curricolo "neutri", come quello proposto da Tyler, e sulla maggiore flessibilità dei modelli che, a partire da Taba, fanno maggiore riferimento a scienze pratiche e alla soluzione di problemi concreti identificabili nell'analisi del contesto di ogni singola scuola.

In questa contrapposizione tra neutro e non-neutro, tra generale e particolare, tra teoretico ed empirico, tra processo induttivo e deduttivo, si possono trovare anche le prime tracce del lungo dibattito tra istanze nomotetiche e idiografiche che andranno a caratterizzare tutta la metodologia della ricerca in campo educativo nei decenni a seguire, e che solo di recente ha trovato una convergenza metodologica soddisfacente nei disegni di ricerca raccolti sotto la denominazione di *mixed-methods* (Trincherò, Robasto, 2019).

La tesi sostenuta da Schwab nel suo saggio su *La struttura delle discipline* (1971) è che nell'affrontare lo studio della conoscenza umana nella sua vastità e molteplicità e nel porlo in relazione con le attività di insegnamento e di apprendimento, quindi con la definizione

della struttura delle discipline all'interno delle quali sono organizzati i saperi che vanno a comporre il curriculum, bisogna affrontare almeno tre *complessi di problemi* che possono essere riassunti nell'aver piena consapevolezza della struttura e dei limiti:

- dell'organizzazione delle discipline e dei rapporti tra di esse;
- delle diverse strutture concettuali usate da ciascuna disciplina;
- della sintassi utilizzata all'interno di ogni disciplina.

Rispetto al primo e al secondo complesso di problemi, dopo aver proposto un'analisi critica di alcune forme classiche di organizzazione delle discipline (Aristotele, Comte) e dei limiti dell'ordine logico che le ha ispirate, Schwab propone, *ai fini del curriculum*, che *non ci si può basare soltanto su criteri di materia; piuttosto, prima di prendere una decisione, si dovranno considerare le capacità dei nostri allievi e conoscere i vari modi in cui avviene l'apprendimento e tenere d'occhio ciò che speriamo i nostri allievi raggiungeranno* (Schwab, 1971: 17). Per quanto riguarda la questione della sintassi, invece, accertata l'importanza della varietà dei metodi di indagine utilizzati dalle diverse discipline scientifiche, Schwab richiama l'attenzione sulla *necessità di contestualizzare l'indagine per rendere più chiari l'insegnamento e l'apprendimento* (Schwab, 1971: 20), aspetto, secondo lui, trascurato a causa dell'insufficiente preparazione degli insegnanti. In estrema sintesi egli si oppone a una visione rigida del curriculum che corre il rischio di essere dogmatico e poco attento al carattere correttivo e pluralistico della scienza e sostiene che: *[...] l'alternativa consiste nell'impartire la conoscenza scientifica alla luce dell'indagine che l'ha prodotta* (Schwab, 1971: 27). Per queste ragioni, contro la visione dello schema di Tyler e rifacendosi alla classificazione delle scienze proposta da Aristotele, Schwab, come anche Bruner, sostiene che i problemi di costruzione e realizzazione del curriculum appartengono al dominio delle scienze pratiche; non hanno quindi natura teoretica e possono essere identificati e risolti solo sul campo, dentro una specifica realtà scolastica. Per Schwab non prevale quindi la costruzione del curriculum basata sullo sviluppo di una sequenza logica di tipo deduttivo che sia coerente e che si possa riconoscere nel rapporto gerarchico, tipico delle tassonomie, tra fini e mezzi. Se il curriculum risponde a esigenze pratiche la sua costruzione nasce dalla necessità di risolvere problemi pratici. È quindi necessariamente legata ad una realtà specifica e il metodo che utilizza non può che essere di tipo deduttivo.

Se gli allievi scoprono l'ordine in cui i vari campi di conoscenza si succedono, se sono consapevoli delle strutture che sottendono la nostra conoscenza attuale, se vien data loro libertà di riflettere sui possibili mutamenti che potranno verificarsi in futuro, essi non solo saranno preparati ad affrontare con intelligenza le future modificazioni, ma comprenderanno meglio gli insegnamenti che vengono loro attualmente impartiti. (Schwab, 1971b: 27)

Da ciò nasce la necessità di distinguere quanto è strettamente pertinente alla scienza pratica degli studi curriculari da quanto, invece, attiene ad altre discipline, sia appartenenti agli studi in area umanistica, sia legati ai saperi disciplinari, della cui evoluzione tale pratica deve necessariamente tenere conto. Questo determina, come verrà chiarito in seguito (Stenhouse, 1977) che, stabilito il fine pratico del curricolo, diventa necessario distinguere la cultura dalla conoscenza e, all'interno del processo educativo, i contenuti dalle strategie didattiche. Vengono in questo modo gettate le basi per il superamento delle teorie comportamentiste a favore di un orientamento degli studi sui versanti del cognitivismo e del costruttivismo. Se sul piano dell'evoluzione degli studi in campo psicologico il lavoro proposto da Bruner porta al superamento di alcuni dei problemi di fondo delle teorie comportamentiste ed ha riflessi positivi nell'organizzazione delle attività di insegnamento soprattutto rispetto alle singole discipline e sul piano strettamente legato allo sviluppo delle teorie curriculari, egli stesso si vede costretto ad accettare i limiti, tuttora presenti in ambito accademico, già in precedenza evidenziati da altri scienziati, che, con il preciso scopo di negare l'impossibilità della progettazione curricolare, saranno successivamente ripresi dal movimento dei riconcettualizzatori:

[...] abbiamo ormai imparato che il curricolo per antonomasia non esiste. Perché in realtà un curricolo è simile a una conversazione animata su un argomento che, per quanto vi si possano porre dei limiti, non può mai essere definito fino in fondo. Amo definire il curricolo una conversazione 'animata' non solo perché se è serio è sempre vitale, ma anche perché viene usata l'animazione in senso lato: materiale di supporto, immagini, testi, film e anche 'dimostrazioni'. Il processo insomma comprende la conversazione, il mostrare e il raccontare, e infine la riflessione per proprio conto su tutto quanto.

(Bruner, 1996, 2001: 129-130)



Oltre al fondamentale lavoro di Bruner saranno numerosi gli studiosi che contribuiranno allo sviluppo del cognitivismo del quale oggi possiamo distinguere almeno altri due filoni di ricerca, oltre a quello *culturalista* di Bruner: quello *computazionale* (Neisser, 1967, Fodor, 1983) e quello *ecologico* (Neisser, 1976, Bateson, 1979).



## **2. Gli studi sul curriculum in Europa**

Per comprendere l'evoluzione degli studi sul curriculum in Europa bisogna fare una prima distinzione tra i Paesi dove il compito della sua progettazione è stato tradizionalmente affidato alle singole scuole e quelli in cui è intervenuto direttamente lo Stato con la sua attività legislativa. Nel primo caso, tipico dei Paesi anglo-sassoni, la ricerca a livello professionale o accademico è stata diffusa e fa parte del patrimonio culturale e sociale delle comunità, Nel secondo caso, che riguarda anche l'Italia così come altri Paesi dell'Europa continentale, la ricerca sul curriculum si è incrociata con le vicende politiche e la sua elaborazione si è tradotta in attività legislativa di periodica riforma del sistema scolastico nazionale. Se, da una parte, si può giustamente ritenere che il problema sia stato la frammentarietà del sistema e il difficile riconoscimento dei percorsi di studio realizzati; dall'altra, non è mai stato risolto il problema della distinzione tra le competenze proprie delle Scienze dell'educazione e le priorità, spesso tradotte in forma prescrittiva, dettate dalla politica (Guasti, 2005).

Per queste ragioni nello studio delle teorie curricolari che si sono sviluppate in Europa, a partire dal secondo dopoguerra, insieme al processo di unificazione prima economica e poi politica, del continente, si possono chiaramente individuare due distinti percorsi che potremmo simbolicamente identificare: di convergenza e di divergenza. Il primo, osservato nei paesi anglo-sassoni ha visto il graduale convergere delle diverse esperienze territoriali verso la predisposizione di un curriculum nazionale e, a salvaguardia dell'autonomia delle scuole, di un sistema nazionale di valutazione. Il secondo, invece, ha visto una graduale diminuzione del controllo del curriculum esercitato a livello centrale a favore di una maggiore autonomia progettuale e decisionale affidata alle scuole.

In ambedue i percorsi hanno influito lo sviluppo e la messa a punto di un sistema di coordinamento delle politiche scolastiche e culturali che sono oggi una delle attività cardine delle strategie concordate a livello di Unione Europea.

## 2.1 La scuola di Ginevra

Come ci ricorda Philippe Meirieu (2007:19), prima dello sviluppo degli studi scientifici sul curriculum, avviati nel continente europeo solo a partire dagli anni Sessanta del Novecento, possiamo considerare Ginevra la “*Mecca della pedagogia*” in Europa; la Chicago del vecchio continente, punto di riferimento per chi, in ambito europeo e internazionale, intendesse allora partecipare agli studi più avanzati sulle questioni pedagogiche sia sul piano teorico, sia su quello sperimentale. Questa città, infatti, nel solco di un percorso tracciato a partire dall’opera di Jean Jacques Rousseau (1762), è stata il centro europeo in cui nel XX Secolo si è sviluppato il movimento delle scuole nuove, non a caso nato in Inghilterra alla fine dell’Ottocento e presto diffuso anche oltreoceano, e dell’attivismo pedagogico, guidato da Adolphe Ferriere (1922) e ampliato dalle ricerche di Èduard Claparède (1920) e Cèlestin Freinet (1949). Anche nell’ambito della psicologia, dopo gli studi di Pierre Bovet (1920) e Robert Dottrens (1927), si giunge alle speculazioni di Jean Piaget (1947) che, a partire dall’elaborazione del modello di sviluppo mentale della psicologia genetica, sostengono nuovi ambiti di ricerca in campo pedagogico che coinvolgono anche le teorie del curriculum. Nel caso specifico di Piaget pare opportuno sottolineare come egli non si sia mai direttamente occupato di teoria del curriculum, ma di come i suoi studi sull’evoluzione delle strutture intellettuali nel bambino e sui processi di apprendimento diventino punto di riferimento per gli esperti di curriculum, come ci ricorda, ad esempio, l’intervento critico di Stenhouse:

Lo schema piagetiano dello sviluppo del pensiero è di grande rilievo per lo sviluppo del curriculum, nella misura in cui venga accettato come un’ipotesi, piuttosto che un dogma.  
(Stenhouse, 1977: 46)

Piaget diventa, in questo senso, un caso emblematico di come altre scienze, attraverso le loro ricerche, abbiano un forte impatto e un diretto influsso nell’evoluzione degli studi sulle teorie

del curricolo. Inoltre, sempre a Ginevra, nascono alcuni dei centri scientifici sovranazionali che favoriscono l'internazionalizzazione degli studi nel settore delle Scienze dell'Educazione come il *Bureau Internationale des Écoles Nouvelles*, fondato da Ferriere nel 1889, e la *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*. Tra di essi particolare attenzione va data al *Bureau International d'Éducation* (BIE). Fondato nel 1925 come istituto privato da un gruppo di scienziati, il BIE è dal 1969 un istituto dell'UNESCO che si occupa dello sviluppo del curricolo offrendo supporto tecnico a tutti gli Stati membri e pubblicando regolarmente rapporti internazionali sullo stato di avanzamento dei programmi tracciati e condivisi dalla comunità internazionale, come quello che lo vede attualmente impegnato nella realizzazione dell'*Agenda per l'Educazione 2030*, un programma mondiale finalizzato a garantire a tutti l'accesso all'istruzione in una prospettiva che comprenda l'intera esistenza di ogni individuo (UNESCO 2017).

Per ricondurre nuovamente il discorso agli studi sul curricolo e al contributo dato dalla Svizzera al loro sviluppo in ambito europeo, bisogna ricordare il fondamentale lavoro di sintesi proposto, nell'ambito della letteratura scientifica in lingua tedesca, da Karl Frey nel suo saggio del 1971 dedicato alle *Teorie del curricolo*. Si tratta della prima dettagliata pubblicazione dedicata alle teorie curricolari e del contributo dato alla ricerca scientifica in questo settore. Scopo dichiarato del libro è analizzare i problemi rilevati nell'analisi delle teorie esistenti, non per giungere all'elaborazione di una nuova teoria, magari una metateoria ([...] *una teoria della formazione delle teorie*. Frey 1977:51), ma per cercare di ricondurle a sistema. Per individuare cioè le premesse, le indicazioni di base, gli elementi imprescindibili che sono necessari all'elaborazione di ogni teoria curricolare. Seguendo un percorso ispirato alla teoria dei sistemi (von Bertalanffy, 1968), egli individua e studia in modo analitico *15-20 lavori che hanno raggiunto lo stadio di teorie compiutamente sviluppate e altri 20-30 lavori che si presentano come approcci dal cui svolgimento risulta già evidente quali forme finali assumerà la teoria* (1977: 93). Attraverso questa analisi Frey prova a individuare i tratti di un sistema all'interno del quale poterle collocare. Le conclusioni cui giunge non sono positive, dato che, procedendo per dicotomie (ad es. struttura e contenuto; processo e prodotto), accerta l'impossibilità di una definizione univoca del concetto di curricolo, paragonando questo problema a quello della definizione del concetto di *personalità* nelle teorie psicologiche, e nega la probabilità di circoscrivere un campo di indagine la cui vastità non consente ancora di individuarne i limiti. Inoltre, egli dimostra la difficoltà di elaborare

vere e proprie teorie dato che quelle esaminate sono parziali, in quanto esaminano solo alcuni aspetti del curriculum e non riescono a comprenderli tutti. Rileva, ad esempio, che le varie teorie curriculari esaminate si basano su differenti concetti di curriculum e sono state costruite facendo ricorso a metodologie diverse tra di loro, anche se di pari validità, le quali danno vita a teorie dissimili e non confrontabili perché fanno riferimento solo a segmenti del processo curricolare senza riuscire a comprenderlo nella sua interezza, come efficacemente sintetizzato da Andrea Daziano nell'introduzione al testo:

[...] una teoria curricolare si trova a dover affrontare una molteplicità di campi di enunciati, una molteplicità di metodi di costruzione teorica, cioè una realtà caratterizzata da una pluridimensionalità irriducibile. (Daziano, 1977:17)

E ancora:

Le teorie curriculari non presentano nessuna caratteristica costante; la combinazione delle caratteristiche non permette di ricavare una sistemazione unitaria delle teorie stesse; non esiste nessun criterio unico di sistematizzazione; non esiste un modello di teoria curricolare; il campo delle teorie curriculari rivela una eterogeneità irriducibile. (Daziano, 1977:16)

Ovvero, per dirlo con le parole che Frey stesso utilizza all'inizio del suo lavoro:

I modi di intendere il curriculum divergono non solo per quanto riguarda i campi di enunciati e di funzioni ad essi relativi, ma anche, e in misura molto maggiore, per quanto riguarda i punti di vista da cui vengono trattate le questioni dei fini dell'istruzione, dei contenuti e dell'organizzazione dell'apprendimento, vale a dire i temi centrali del curriculum. (Frey, 1977:47)

Se si volesse tener conto contemporaneamente di tutte le caratteristiche, la costruzione di teorie dovrebbe essere portata avanti in più direzioni contemporaneamente. Una teoria estesa, che volesse comprendere in sé tutti gli aspetti, dovrebbe essere illimitata. (Frey, 1977:74)

[...] quando viene costruita una teoria curricolare, risulta una pluridimensionalità dell'oggetto della teoria, nel metodo di costruzione teorica e nel campo di enunciati della teoria. (1977: 290)

Frey determina in questo modo il tratto di originalità degli studi sul curricolo che contraddistingue, seppur nella sua problematica indeterminatezza, questo dagli altri ambiti di ricerca pedagogica. Per rispondere al quesito di base su quali siano gli elementi che compongono una teoria egli identifica quattro categorie metodologico-scientifiche all'interno delle quali classificare le teorie curricolari dal punto di vista del metodo utilizzato per la loro costruzione:

1. *nomotetiche*, basate cioè sulla codificazione di norme e procedure stabilite con metodo ipotetico – deduttivo e valide per ogni curricolo, come nel caso delle tassonomie;
2. *razionalizzanti*, finalizzate a una legittimazione teorica e a un'analisi dei processi decisionali (presente nella letteratura scandinava o nella scuola berlinese);
3. *agotetiche*, ovvero declinate in termini pragmatici, destinate a tradursi in azioni e compiti, come nel caso dell'istruzione programmata (si ispira alla teoria dell'informazione);
4. *globalizzanti*, intesi come sintesi generalizzate, tendenti ad una onnicomprensività della problematica curricolare.

Oltre a queste quattro categorie di ordine metodologico, Frey individua altre sei caratteristiche, di ordine tematico, in base alle quali classificare le teorie del curricolo:

5. immanenza delle risorse problematiche;
6. forma di oggettivazione;
7. campo di contenuti considerato;
8. orientamento processuale;
9. orientamento strutturale;
10. concretezza idiografica.

Egli rappresenta in uno schema a raggiera le dieci caratteristiche disegnando per ognuna di esse un asse sul quale si possa rappresentare il livello di intensità con cui è presente nel modello considerato. Gli estremi *a* e *b* di ogni asse corrispondono all'espressione ottimale

(a) o minima (b) della caratteristica stessa che viene quantificata posizionando un simbolo corrispondente alla valutazione data a ognuna di esse. I criteri di determinazione del livello sono specificati per ogni categoria e si basano sulla disposizione gerarchica delle diverse teorie rispetto agli estremi degli assi considerati.

Questo significa che alla base della collocazione delle teorie sui diversi assi viene posta una problematica attività di valutazione. Le diverse teorie vengono quindi rappresentate dentro lo schema a raggiera per consentire la visualizzazione complessiva delle loro caratteristiche salienti e il confronto con altri modelli curriculari.

Nel grafico che segue (Frey, 1977: 107) vengono, ad esempio, confrontate due teorie del curriculum:

- la prima, proposta da King e Brownell (1966), rappresentata sugli assi con una X;
- la seconda, proposta da Beauchamp (1968), rappresentata sugli assi con una O.

I numeri corrispondono alle dieci caratteristiche precedentemente individuate e poste secondo il seguente ordine:

1. immanenza delle risorse problematiche;
2. forma di oggettivazione;
3. nomotetica;
4. razionalizzazione;
5. agotetica;
6. globalizzazione;
7. campo di contenuti considerato;
8. orientamento processuale;
9. orientamento strutturale;
10. concretezza idiografica.

Le linee trasversali contrassegnate con i simboli ordinali I (King e Brownell) e II (Beauchamp) rappresentano l'andamento delle posizioni valutate per ogni teoria e gli incroci tra le stesse che ne mettono in luce le profonde, reciproche, divergenze e la sostanziale impossibilità di individuare delle costanti e di procedere a una comparazione vera e propria.



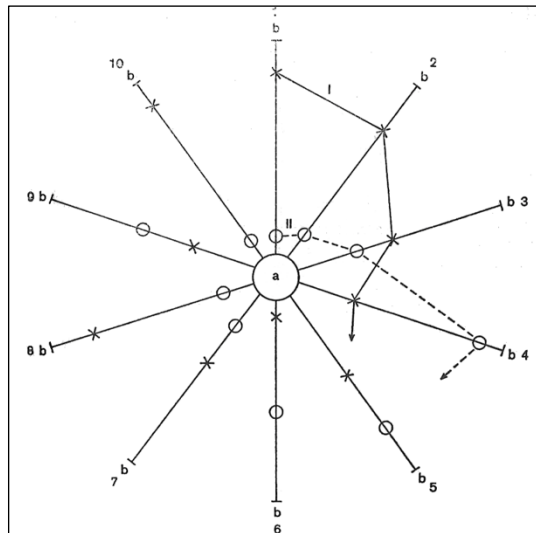


Figura 2.1, *Combinazioni di caratteristiche delle teorie curriculari* (Frey, 1977: 107).

Si tratta di un tentativo di sistematizzazione delle teorie sul curricolo che rimane complessivamente insoddisfacente e che, di fatto, ne certifica l'irrealizzabilità, confermando le osservazioni fatte dallo stesso Frey sull'effettiva possibilità e utilità di elaborare una teoria generale, unitaria, del curricolo che avesse fondamento scientifico e che fosse collegata alla progettazione e alla pratica didattica. Nonostante i risultati dei suoi studi Frey non rinuncia alla formulazione di una *definizione di riferimento* del concetto di curricolo deliberatamente centrata sulla progettazione, *sulla formazione progettata e rappresentata*, dove lo sviluppo curricolare e l'istruzione diventano campi complementari:

Il curricolo è la descrizione sistematica dell'insegnamento progettato per un periodo di tempo delimitato come sistema comprendente vari fattori, volto all'obiettivo della preparazione, realizzazione e valutazione ottimale del corso. (Frey, 1977:74)

Con questa scelta Frey mostra chiaramente di privilegiare la dimensione dell'intenzionalità educativa sottesa alla definizione di curricolo schierandosi dalla parte di chi sostiene un metodo induttivo per lo studio del curricolo e del suo sviluppo. Mentre la sua ricerca rimane senza risposte rispetto alla possibilità di elaborare una teoria del curricolo o di privilegiare la costruzione di un sistema capace di comprenderne le numerose interpretazioni date sia a livello accademico, sia istituzionale, soprattutto sul piano dei curricoli predisposti all'interno dei sistemi scolastici nazionali. Tuttavia, le sue conclusioni hanno il merito di individuare

delle precise linee di osservazione e, soprattutto, di problematizzare in termini scientifici questo settore della ricerca in campo educativo. Egli, infatti, non rinuncia a proporre comunque una classificazione delle varie teorie. Nel tentativo di individuare alcuni tratti comuni Frey propone una classificazione delle teorie curriculari esaminate in tre grandi gruppi organizzati in base all'orientamento prevalente al loro interno:

1. *teorie ad orientamento strutturalistico e contenutistico*, dove prevale il legame con la struttura contenutistica del curricolo basato sulle discipline;
2. *teorie ad orientamento processuale e sistemico*, dove prevale il processo rispetto al contenuto curricolare come proposto nella teoria decisionale o nella teoria dei sistemi;
3. *teorie e sistemi tassonomici*, dove prevale il criterio normativo che sostiene la teoria in base alla quale operare la scelta e la sistematizzazione degli obiettivi di apprendimento.

Nel primo gruppo di teorie si accetta il principio che le discipline hanno valore formativo in sé. Si perde in questo modo l'unitarietà del progetto curricolare e si rinuncia alla funzione di mediazione svolta dalla didattica nel rapporto tra i saperi disciplinari e le attività di apprendimento degli studenti auspicata fin dai primi studi condotti da Dewey.

Nel secondo gruppo, invece, si ha una visione più *debole* ma anche più flessibile del curricolo la cui elaborazione non precede l'insegnamento ma lo accompagna e deve tener conto di tutte le variabili di contesto che vanno dalla situazione ambientale a quella sociale degli alunni. L'alto numero di variabili da gestire rappresenta il punto maggiormente critico di questo gruppo di teorie.

Il terzo gruppo, infine, si aggrega attorno alla visione rigida del curricolo sviluppata in ambito tecnologico comportamentista, la cui struttura interna, gli obiettivi di apprendimento e la loro operazionalizzazione devono essere preordinati, sequenziali e seguire una gerarchia che proceda in forma lineare dal facile al difficile. In questo caso gli altri elementi del curricolo come la definizione di contenuti, la scelta di metodologie e strumenti sono subordinati. Questa prima proposta di ripartizione delle teorie del curricolo sarà successivamente ripresa da altri studiosi e, in parte ampliata e modificata (Ajello e Pontecorvo, 2002).

Comunque, Ginevra e la Svizzera non rappresentano da sole il complesso e variegato dibattito sul curricolo che riguarda il continente europeo e che accompagna lo sviluppo dei sistemi scolastici delle distinte nazioni nel secondo dopoguerra, compresi gli atenei. Il citato

movimento delle scuole nuove e delle scuole attive, per esempio, avrà sviluppi originali e di portata internazionale in molti Paesi europei ed extra europei (Cambi, 2005), compresa l'Italia, dove, a partire dall'esperienza di Giuseppina Pizzigoni a Milano, va ricordato il lavoro pedagogico dedicato all'infanzia delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi (1929) e l'omonimo *metodo*, tuttora applicato in molti Paesi nel mondo, elaborato da Maria Montessori (1909).

Nel ripercorrere queste tappe rispetto a quanto avvenuto nello specifico contesto italiano è, ancora una volta, Andrea Daziano a ricordarci che:

Le ricerche curriculari si ricollegano alla storia dei piani e dei programmi di insegnamento che nella tradizione europea risale all'umanesimo (...) i programmi hanno sempre avuto la forma di repertori di contenuti culturali ritenuti significativi e/o necessari ai fini della formazione (...) la ricerca curricolare nasce dall'esigenza affermatasi a partire soprattutto dagli anni 60 di rinnovare a fondo la cultura scolastica (...) e in senso più lato di stabilire i nuovi contenuti (...) dei processi formativi. (Daziano 1977: 8)

Della stessa opinione è Michele Pellerey (1983a) il quale, nonostante fossero note le idee puerocentriche alla base del movimento delle scuole nuove, inquadra con queste parole la situazione presente in Europa al momento della diffusione degli studi nordamericani sul curriculum:

Nelle nazioni del vecchio mondo nei decenni precedenti aveva prevalso un approccio ai problemi della formazione scolastica che possiamo definire di tipo contenutistico. L'inserimento delle materie di studio e dei capitoli specifici di esse seguiva per lo più criteri di tipo culturale e più in generale era modellato sull'esigenza di fornire un quadro sufficientemente vasto della problematica e delle conoscenze concernenti i settori di studio considerati in sé stessi di preponderante valore educativo. (Pellerey 1983: 41)

Gli studi sul curriculum in Europa si strutturano, dunque, lungo due direttrici fondamentali. La prima va ricondotta a una lunga tradizione interna al continente, legata alle principali scuole di pensiero che, affondano le radici nelle culture classiche e che, dall'epoca dei lumi, hanno attraversato il continente. La seconda viene invece alimentata dal confronto tra la ricerca

scientifico locale e la traduzione dei principali studi provenienti dagli Stati Uniti, realizzati nella prima metà del Novecento. Questo costituisce il principale contributo all'avvio della stagione dell'internazionalizzazione degli studi in ambito pedagogico e, più in generale, lo sviluppo delle Scienze dell'educazione. Le due direttrici trovano un fecondo punto di incontro nella condivisione dei valori dell'attivismo sostenuti anche dal contemporaneo sviluppo degli studi scientifici in ambito psico-sociale e tecnologico.

Come evidenziato dalle ricerche di Frey, il dibattito scientifico sul curricolo in ambito europeo ha inizialmente una forte connotazione linguistico - territoriale. In un'epoca di ricostruzione post-bellica dove è ancora difficoltosa la traduzione dei testi elaborati in ambito accademico e dove è in fase embrionale la costruzione degli organismi e delle strutture sovranazionali e internazionali nell'ambito della cooperazione culturale che conosciamo oggi, i processi di diffusione degli esiti della ricerca, anche in campo pedagogico, tendono ad essere circoscritti all'interno delle aree linguistiche e culturali di provenienza. Per questo motivo possiamo oggi ripercorrere gli studi sul curricolo in ambito europeo attraversando le principali aree linguistiche del continente.

## **2.2 Germania: la scuola di Berlino e il curricolo nazionale**

Seguendo un criterio di ordine cronologico, la ricomparsa degli studi sul curricolo in ambito europeo, esclusa la specificità dell'esperienza elvetica, può essere ricondotta al lavoro del pedagogista tedesco Saul Benjamin Robinsohn, allievo di Tyler, il quale, sulla scorta degli studi effettuati negli Stati Uniti, alla fine degli anni Sessanta, propone un nuovo modello per la costruzione di curricula scolastici in Germania. Egli individua due campi di applicazione del modello prospettato: il primo orientato alla formazione culturale e personale degli studenti; il secondo finalizzato alla formazione delle competenze professionali.

Nella sua proposta egli cerca di collegare i bisogni educativi degli studenti, posti da Taba alla base del suo modello di sviluppo del curricolo, con l'insieme delle *qualificazioni* loro richieste per inserirsi adeguatamente nel proprio contesto di vita al termine degli studi.

Per Robinsohn scopo generale del curricolo è la preparazione per *situazioni di vita*. E questo rappresenta il primo elemento di forte novità in un ambito di studi che si presenta ancora molto astratto e che Robinsohn (1976), invece, investe di precisi compiti di realtà. Egli,

infatti, pone alla base del processo induttivo di costruzione del curricolo non tanto i bisogni individuali espressi dagli studenti, come aveva proposto Taba, bensì la ricerca delle *situazioni di vita* che essi devono essere in grado di affrontare da adulti. Da questo tipo di analisi sociologica, declinabile nell'individuazione di competenze che riguardano la dimensione personale, ma anche quella professionale e relazionale, possono essere definiti gli obiettivi del curricolo, strutturati i percorsi per la loro implementazione nella didattica, costruite le procedure di valutazione degli apprendimenti. Quello che in letteratura sarà riconosciuto come il modello curricolare berlinese rappresenta un'idea di curricolo che intende tenere contemporaneamente in considerazione gli aspetti personali, sociali, politici e professionali che riguardano lo studente e la sua capacità di acquisire la capacità di gestirli nel corso dell'esistenza.

Robinsohn individua tre variabili nel curricolo:

1. le situazioni di vita che devono essere dominate;
2. le qualificazioni coerenti con tali situazioni, in termini anche di obiettivi da raggiungere;
3. gli elementi costitutivi del curricolo per il raggiungimento delle qualificazioni.

Per ogni variabile i responsabili dello sviluppo del curricolo, di cui i docenti sono parte integrante in tutte le fasi della sua elaborazione e gestione (costruzione, collaudo, attuazione e verifica), hanno il compito di:

- individuare e condividere il sistema di valori razionalmente fondati che sono alla base delle aspirazioni individuali e sociali;
- tradurli in fini educativi e in obiettivi pedagogici;
- integrarli con la ragionata esperienza pratica e con la documentazione empirica sull'efficacia dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Sono queste le attività che secondo Robinsohn (1976: 112) sono necessarie a rendere trasparenti i processi decisionali nell'attuazione del curricolo e a garantire sia la sua costante attualizzazione, sia il consenso che legittima il sistema pubblico di istruzione.

Nel mostrare tutti i limiti dovuti a un'impostazione basata su criteri di razionalità assoluta di difficile realizzazione concreta, a partire proprio dalla effettiva possibilità di individuare con buona approssimazione le *situazioni di vita* che devono essere dominate per affrontare in maniera positiva i bisogni futuri, quello che appare di particolare interesse nella proposta di Robinsohn è riconducibile ad almeno due aspetti. Il primo riguarda l'attenzione a conciliare

le istanze individuali con quelle più proprie del sistema sociale. Il secondo è l'attenzione data alla natura processuale delle attività di sviluppo del curricolo, la cui attenta documentazione costituisce un metodo efficace per il suo progressivo miglioramento. Non sfugge la presenza di un forte elemento di criticità rappresentato dal rischio di una deriva *professionalistica* nella costruzione di un curricolo troppo incline ad assecondare una preparazione finalizzata alle professioni a scapito di una solida preparazione generale, tema già trattato da Dewey (1953: 231 – 238) in termini di problematica perdita del valore sociale della proposta educativa.

Tra gli allievi di Robinsohn che hanno dato un contributo significativo agli studi sul curricolo realizzati nell'ambito della scuola di Berlino, va segnalata Doris Knab (1969: 177 citata in Frey, 1977: 84)) che propone uno schema di riforma curricolare continua che funzioni come circuito di regolazione nelle fasi di elaborazione del curricolo proposte da Robinsohn. Tale schema è articolato in:

- identificazione e analisi di situazioni;
- definizione delle corrispondenti qualificazioni necessarie per affrontare le situazioni di vita;
- loro traduzione in contenuti di insegnamento all'interno del curricolo.

Seppur non supportata da una teoria questa proposta introduce interessanti elementi di riflessione e di ricerca sullo sviluppo del curricolo in termini circolari e ricorsivi in un'epoca in cui sono ancora prevalenti percorsi e sistemi lineari. L'approfondimento sulle tematiche relative alle situazioni di vita sembra anticipare, seppur dal limitato versante di un'improbabile attività di prognosi e con le criticità precedentemente rilevate, il tema oggi dominante della costruzione del curricolo per competenze che ha completamente ridisegnato le strategie di costruzione e sviluppo del curricolo.

### **2.3 Inghilterra: lo sviluppo dinamico del curricolo scolastico**

Per le ragioni citate in precedenza circa il terreno culturale comune la Gran Bretagna è sempre stata più vicina agli Stati Uniti, anche per quanto riguarda gli studi sul curricolo, ma da una posizione particolare data anche dalla tradizionale condivisione di una struttura decentrata di organizzazione del sistema scolastico britannico dove è stata consuetudine, fino all'introduzione del National Curriculum, nel 1988, che tutta la gestione della progettazione

e dello sviluppo del curriculum fosse affidata alle singole scuole e ai docenti; quindi molto legata al contesto e poco rispondente a logiche di sistema. Il sistema scolastico inglese si è, infatti, costruito nei secoli attraverso la fondazione di scuole indipendenti (la prima, tuttora in funzione, è la King's School di Canterbury, fondata nel 597 d.C. che vanta di essere la scuola pubblica più antica del mondo), generalmente di ispirazione religiosa ma, soprattutto a partire dalla prima rivoluzione industriale, fondate e gestite anche da enti di beneficenza e da organizzazioni cooperative e operaie di mutuo soccorso. Lo Stato interviene con l'introduzione dell'obbligo scolastico solo nel 1880 ed è soltanto nel corso del XX Secolo che si registrano numerosi interventi di riforma del sistema che rimane comunque molto legato alla tradizione privatistica (Gillard, 2018). La conoscenza degli studi americani sul curriculum è ben presente in Inghilterra dove, per esempio, i lavori di Dewey sono noti ai suoi contemporanei, come si può rilevare dalle periodiche relazioni di analisi del sistema scolastico inglese prodotte dal gruppo presieduto da W.H. Hadow, per il Board of Education, a partire dal 1923. Dagli anni Sessanta del Novecento, sulla scorta delle problematiche trattate oltreoceano ma anche nel resto del continente europeo, e sotto la spinta dei mutamenti sociali che coinvolgono anche il mondo dell'educazione, vengono avviati i primi studi sui modelli di sviluppo del curriculum. In continuità con la tradizione del Paese, questi studi seguono un orientamento a razionalità limitata e indirizzato al suo sviluppo attraverso processi deduttivi. Vengono accolti molto criticamente i modelli più tecnologici, di tipo prescrittivo, elaborati negli Stati Uniti, a favore di un approccio centrato sull'analisi della varietà e complessità dei modelli già presenti che sia in grado di valorizzare la ricchezza delle innumerevoli, anche se molto eterogenee, esperienze ancora in uso nelle scuole del Regno Unito. Non a caso già nel 1967 il *Great Britain Schools Council* (l'Ente che dal 1964 al 1984 si occupò di coordinare le prove d'esame per le scuole secondarie inglesi e di riferire al governo sugli esiti ottenuti dagli studenti) pubblicò un documento di lavoro dedicato allo sviluppo del curriculum (*Working Paper n.10. Curriculum Development. Teachers' groups and centres*) dove:

[...] per elaborazione di un curriculum si intende la programmazione di occasioni di apprendimento volte a produrre certi cambiamenti negli alunni e l'accertamento del grado in cui essi hanno avuto luogo (Citato in Nicholls & Nicholls, 1975: 10).

La novità contenuta in questo documento non sta tanto nel ribadire l'orientamento inglese nella gestione della ricerca sul curricolo a livello di scuola, rifiutando l'idea di percorrere la strada per lo sviluppo di un curricolo nazionale unitario, quanto nel proporre una struttura circolare di riferimento per indicare ai gruppi di lavoro degli insegnanti impegnati nella costruzione del curricolo scolastico le quattro fasi necessarie per la sua elaborazione e gestione. È uno schema ciclico, privo di un punto di partenza, che, in una logica di processo continuo, si articola in:

- esame di tutte le fonti disponibili per determinare gli *obiettivi*;
- scelta e sperimentazione dei *metodi* e dei *materiali*; ritenuti più idonei
- *accertamento* del livello di raggiungimento degli obiettivi;
- effetto retroattivo o feedback inteso come verifica funzionale a valutare le esperienze realizzate e, sulla base dei risultati, a programmarne di nuove.

Si tratta di un percorso ciclico pensato per un'organizzazione dell'offerta formativa centrata sull'operazionalizzazione degli obiettivi ma più attenta alla gestione unitaria e sincronica dell'intero processo di elaborazione del curricolo. La dinamica della ciclicità viene introdotta attraverso il concetto di *feedback*, derivato dalla scienza cibernetica, ovvero mediante l'utilizzo dell'informazione di ritorno, ricavata al termine delle attività programmate, per il governo di un sistema che, in questo caso, comprende sia il processo di insegnamento – apprendimento; sia quello di elaborazione del curricolo.

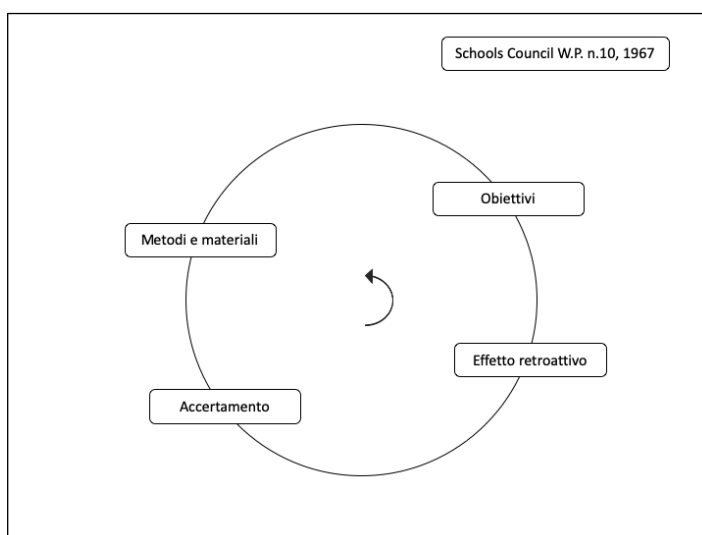


Figura 2.2, Schema per l'elaborazione di un curricolo, (G.B.S.C., 1967)



La progettazione del curriculum nel contesto inglese attuata nella seconda metà degli anni Sessanta si configura, quindi, come un processo circolare e ricorsivo, senza inizio e senza fine. Questo dato è confermato dal contemporaneo affermarsi di questa visione nel processo di internazionalizzazione degli studi sul curriculum che si sta sviluppando in quest'epoca. Se prendiamo, ad esempio, il contemporaneo lavoro di Daryl Kenneth Wheeler, studioso di Tyler impegnato nell'elaborazione di curriculum non solo in Inghilterra, ma anche all'estero, vediamo confermato questo orientamento centrato sul definitivo superamento dei modelli lineari a favore di una maggiore attenzione ai processi ciclici, interni al curriculum, necessari al suo costante controllo e sviluppo. Il modello ciclico proposto da Wheeler (1967), chiaramente ispirato a quello classico di Tyler, si articola in cinque fasi così ordinate:

- individuazione di mete, finalità e obiettivi;
- selezione di esperienze di apprendimento;
- selezione di contenuti;
- organizzazione di apprendimenti e contenuti nelle attività didattico – educative;
- valutazione.

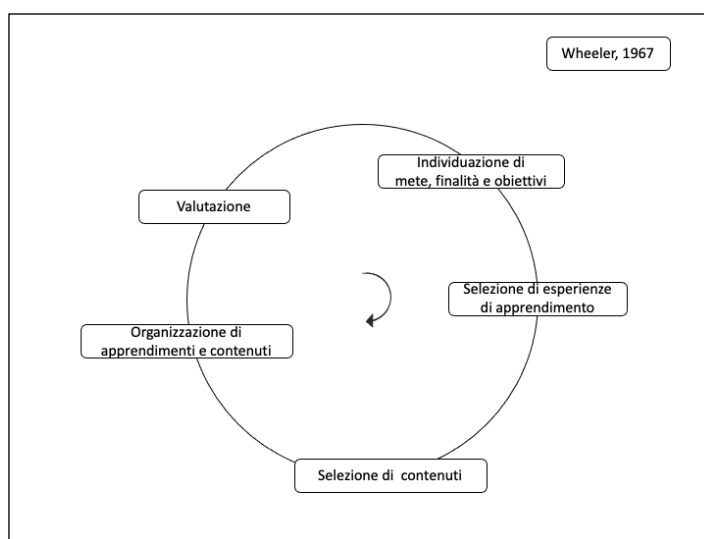


Figura 2.3 Modello per lo sviluppo del curriculum. (Wheeler, 1967)

Quello proposto da Wheeler è un modello chiaramente centrato sul miglioramento delle capacità di analisi finalizzato a sostenere i processi decisionali, che sono affidati al docente e che sono realizzabili solo a livello di contesto specifico. L'intenzione, però, è quella di costruire anche un modello che abbia una valenza universale, essendo le cinque fasi

individuare ritenute applicabili indipendentemente dalle variabili sociali, economiche, politiche e culturali presenti nel contesto.

Il balzo in avanti consentito dal superamento della prospettiva lineare è evidente nell'attenzione data da Wheeler al momento della *valutazione*. Egli, infatti, individua nella rigidità della struttura statica, lineare e unidirezionale dei modelli americani uno dei problemi fondamentali dell'efficacia dello sviluppo del curriculum. Considerata l'imprevedibilità di quanto avviene nel corso del processo di insegnamento – apprendimento e la complessità delle variabili presenti nel contesto, Wheeler evidenzia che durante lo svolgimento delle attività gli schemi lineari non prevedono di intervenire sulle differenze tra quanto pianificato dai docenti e quanto effettivamente appreso dagli studenti; mentre attraverso il suo modello questa attività di controllo dei processi in corso e delle variabili che vi intervengono, diventa strutturale e costante. Egli non sarà, tuttavia, in grado di sviluppare con chiarezza le varie fasi di raccordo tra le attività di controllo in itinere e le modalità di intervento sullo sviluppo del curriculum e sui mutamenti nell'organizzazione delle attività didattiche che possiamo oggi riconoscere nelle diverse pratiche di valutazione formativa. E questo renderà il modello di difficile utilizzo, data la quantità di tempo richiesto per una sua corretta applicazione, rispetto al corrispondente modello proposto dallo *Schools Council* basato sugli obiettivi. Va, infine, sottolineato, il problema del considerevole carico di lavoro che la prospettiva euristica prevista da questo modello affida al personale docente. Anche questo aspetto ne ha condizionato l'effettivo utilizzo in ambito scolastico.

Nella seconda metà degli anni Sessanta prosegue, anche nell'ambiente accademico inglese, lo studio generale sulle teorie del curriculum che prende diverse, interessanti e originali direzioni pur rimanendo saldamente ancorato alla visione scuola – centrica precedentemente illustrata. Una delle prime definizioni di curriculum, proposta da John Fairhurst Kerr (1968), di cui si riporta anche l'originale immagine che offre sulla preminenza della sua strutturazione su base disciplinare, ha una forte caratterizzazione in questo senso.

The traditional subjects of the curriculum are like eggs in a crate, each fitting snugly into a pre-designed space, isolated from the rest. (Kerr, 1968: 8)

Riprendendo e modificando la definizione proposta da Herrick e Tyler (Herrick e Tyler, 1950: 59), Kerr afferma che il curricolo è costituito da:

[...] all the learning which is planned and guided by the school, whether it is carried on in groups or individually, inside or outside the school. (Kerr, 1968: 16)

Possiamo considerare questa una presa di posizione chiara rispetto alla collocazione del curricolo all'interno della specificità della singola scuola e della comunità nella quale essa opera. Nella rappresentazione della struttura del curricolo Kerr riprende sia i quattro quesiti posti da Tyler (1949), sia il modello circolare proposto da Wheeler (1967) e individua quattro regioni tra loro strettamente interconnesse: obiettivi (*objectives*); contenuti culturali (*knowledge*); processi formativi (*school learning experience*) e valutazione (*evaluation*).

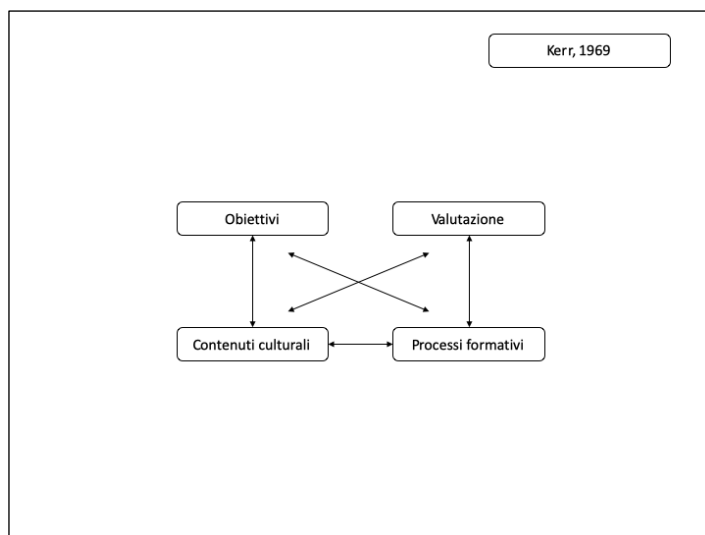


Figura 2.4, Modello di curricolo proposto da Kerr (1969)

Egli assume in questo modo sia la visione di contiguità e consequenzialità tra gli elementi del curricolo, del modello di Tyler; sia il principio sulle relazioni di circolarità che si va affermando nel contesto inglese grazie alle idee di Wheeler. A queste due visioni egli, nell'identificare le strette interrelazioni e interdipendenze bidirezionali tra i vari elementi che co-costruiscono e compongono il curricolo, sovrappone una innovativa prospettiva reticolare. Si ottiene, in questo modo, una prima visione del curricolo basato, per dirla con Schön (1983), non più sulla razionalità tecnica che aveva ispirato le precedenti

schematizzazioni, ma sulla allora emergente logica della complessità. Questo consente una visione unitaria, sistemica, del curricolo e della sua intrinseca circolarità che non ne gerarchizza gli elementi costitutivi e che indirizza verso percorsi maggiormente flessibili per la sua efficace gestione.

Riguardo a quest'ultimo aspetto preme sottolineare come per Kerr il momento della valutazione riguardi tanto i traguardi formativi che erano stati previsti dal curricolo, quanto la validità degli stessi e i processi messi in atto per il loro raggiungimento.

Si afferma in questo modo l'importanza dei processi di autovalutazione e di rendicontazione che sono già presenti nella cultura scolastica e nelle pratiche di controllo in uso nel Regno Unito che consentono una maggiore partecipazione della comunità alla vita della scuola rispetto a quando avviene all'epoca in altri contesti nazionali.

Allo schema di lavoro proposto dal *Great Britain Schools Council* fanno riferimento anche Audrey e Howard Nicholls nella loro *Guida pratica all'elaborazione di un curricolo* (1972). Essi non forniscono una definizione di curricolo ma, dato lo scopo del libro, la includono implicitamente nel più ampio concetto di elaborazione di un curricolo mutuata dallo *Schools Council*, citata in precedenza. Dopo avere riconfermato i quattro elementi del curricolo presenti nel citato schema proposto dal *Working Paper n.10* e già individuati da Tyler - riassunti nei concetti di: obiettivi; metodi; contenuti (utilizzato al posto di materiali) e valutazione (che riassume i concetti di accertamento e feedback) – i due autori evidenziano la presenza di uno sbilanciamento nelle attività di progettazione utilizzate nelle scuole:

[...] gli insegnanti tendono a essere persone pratiche, molto preoccupate di fare progressi nel loro lavoro di insegnamento agli alunni. Questo atteggiamento li ha portati a interessarsi prevalentemente di due soli aspetti dell'elaborazione del curricolo e precisamente quelli relativi al metodo e al contenuto. I cambiamenti che hanno avuto luogo, di conseguenza, hanno riguardato il contenuto e il metodo, benché in tali cambiamenti siano impliciti gli obiettivi. (Nicholls & Nicholls, 1975: 13)

Per questo motivo propongono uno schema logico di rappresentazione del curricolo che mette in evidenza le strette correlazioni bidirezionali esistenti tra tutti e quattro gli elementi del curricolo e sottolineano l'importanza e la necessità di un intervento organico nella sua

elaborazione che non trascuri nessuno di essi e, soprattutto, che tenga conto del fatto che gli interventi su un elemento provocano effetti anche su tutti gli altri.

Questa constatazione comporta l'adozione di una strategia funzionale:

- al mantenimento della coerenza interna del curricolo;
- alla sua sostenibilità in termini di effettiva possibilità di realizzazione;
- alla possibilità di valutarne i punti forti e i punti deboli in modo da consentire la predisposizione di interventi coordinati per il suo continuo miglioramento.

In questa strategia emerge con chiarezza l'importanza della collegialità nel lavoro di progettazione curricolare e di programmazione educativa e didattica svolto dagli insegnanti in ogni scuola. Non si tratta comunque di uno schema operativo, ma eminentemente logico - strutturale che funge da guida durante le fasi di elaborazione, verifica e sviluppo del curricolo scolastico.

Per guidare il processo dinamico di costruzione continua del curricolo Nicholls & Nicholls, riprendono lo schema del *Working Paper n.10* e lo riorganizzano individuando cinque momenti del ciclo di progettazione. Un'autonoma collocazione e una precisa attenzione viene data all'attività di *scelta e organizzazione dei contenuti*. Questa maggiore enfasi data ai *contenuti*, intesi come *le conoscenze, le capacità, gli atteggiamenti e i valori da apprendere* (Nicholls & Nicholls, 1972: 59), presente anche nel modello di Wheeler, deriva dall'accoglimento critico delle osservazioni di Bruner (1960) sulla struttura delle discipline e, data la loro potenziale illimitata quantità, dalla necessità di trovare un giusto equilibrio tra l'ampiezza e la profondità del curricolo. Ossia tra il numero e la varietà dei contenuti inseriti nel curricolo e l'effettiva possibilità per gli studenti di raggiungere un'adeguata conoscenza degli stessi.

Inoltre, sempre secondo i due autori, è su questo versante che si misura anche la capacità di innovazione contenuta nella proposta curricolare resa necessaria dalla rapidità con cui si registrano i cambiamenti tanto nella società, quanto negli ambienti accademici, dove si osserva una continua revisione critica e riorganizzazione dei saperi in base alle nuove scoperte e ai rapidi progressi nelle varie discipline scientifiche. Per questo motivo gli autori propongono alcuni criteri per la scelta dei contenuti: validità; significatività; interesse dell'alunno; possibilità di apprendimento.

Si vuole in questo modo indirizzare l'attenzione dell'educatore verso la necessità di operare una costante verifica: sull'attualità dei contenuti proposti; sulla loro utilità rispetto

all'acquisizione dei principi fondamentali di ogni disciplina trattata; sulla loro vicinanza, non esclusiva, sia agli interessi degli alunni, sia alla loro effettiva capacità a comprenderli e apprenderli. Questi criteri sollevano il problema, ben noto nella letteratura di riferimento, della ricerca di equilibrio tra i curricula centrati sui bisogni degli alunni e quelli centrati sulle materie, reso particolarmente evidente nel passaggio dalla scuola di base al più articolato e complesso sistema degli studi secondari.

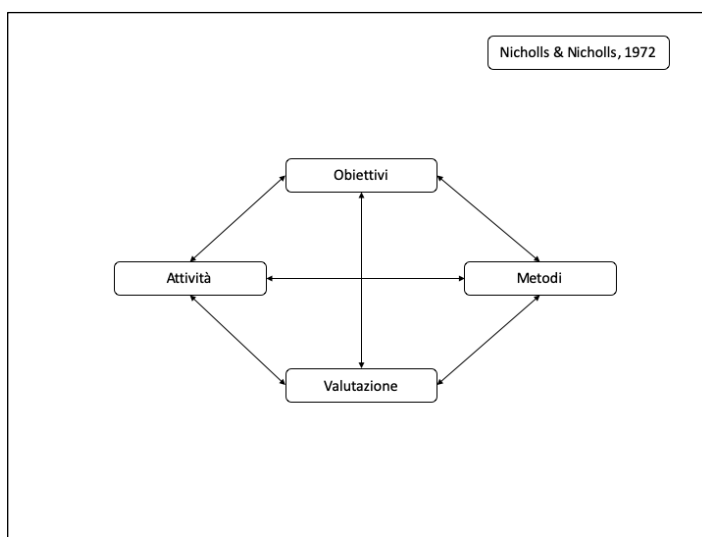


Figura 2.5, Correlazioni tra gli elementi del curriculum (Nicholls 1972: 13)

Va, infine, ricordato che la necessità di dare maggiore attenzione a questa componente del curriculum nello specifico contesto inglese può essere, in parte, motivata anche dall'esperienza dei *centri per gli insegnanti*, sorti in molti territori, dove si sono realizzate esperienze di costruzione di curricula scolastici realizzati mediante l'incontro tra gruppi di insegnanti, in molti casi provenienti da scuole diverse, ed esperti messi a disposizione dai centri stessi.

Si è, in questo modo, realizzata un'esperienza originale di incontro tra le istanze teoriche e di innovazione, intesa come riflessione sul cambiamento, portate dagli esperti, e le esigenze pratiche di realizzazione del curriculum espresse dagli insegnanti sulla base di una sistematica raccolta dei dati quantitativi e qualitativi di contesto. Questo aspetto, considerato che i centri sono in grado di fornire supporto non solo tecnico ma anche materiale alle scuole e che hanno tra i loro compiti istituzionali la documentazione delle esperienze e la diffusione delle buone pratiche, ha consentito di rafforzare la funzione comunicativa svolta dalla redazione dei documenti contenenti i curricula scolastici.

Nella presentazione dello schema operativo di elaborazione del curricolo i due autori sottolineano ancora una volta la necessità di uscire dagli stretti sentieri, teorici e pragmatici, dei percorsi lineari e ciclico-sequenziali per abbracciare la più ampia e complessa prospettiva, più aderente alla situazione operativa concreta in cui si muovono quotidianamente i docenti, che oggi potremmo definire di tipo reticolare, basate sulla reciprocità delle relazioni esistenti tra i vari elementi che compongono un curricolo.

In pratica non c'è un passaggio diretto da un'attività a quella successiva e così via fino alla valutazione. Vi è invece un continuo avanti e indietro. Per esempio, nell'esaminare i contenuti, ci si riferisce costantemente allo studio precedente degli obiettivi e a quello successivo dei metodi, e nell'esaminare i metodi si fa costante riferimento ai contenuti e agli obiettivi, così come avviene nel caso della valutazione. La necessità di questa spola lungo il ciclo è indizio delle relazioni molto strette fra gli aspetti del curricolo. (Nicholls & Nicholls, 1975: 115-116)

Questa visione globale del curricolo, seppur di non facile gestione, ha il merito di avere riequilibrato i rapporti tra i principali elementi che lo compongono e che, seppur sotto diverse forme e posizioni, sono presenti in tutte le teorie fin qui esaminate. Ha inoltre indicato delle precise vie di mediazione dove poter ricomporre alcune delle posizioni più estreme evidenziate dal dibattito sull'analisi dei modelli più puri.

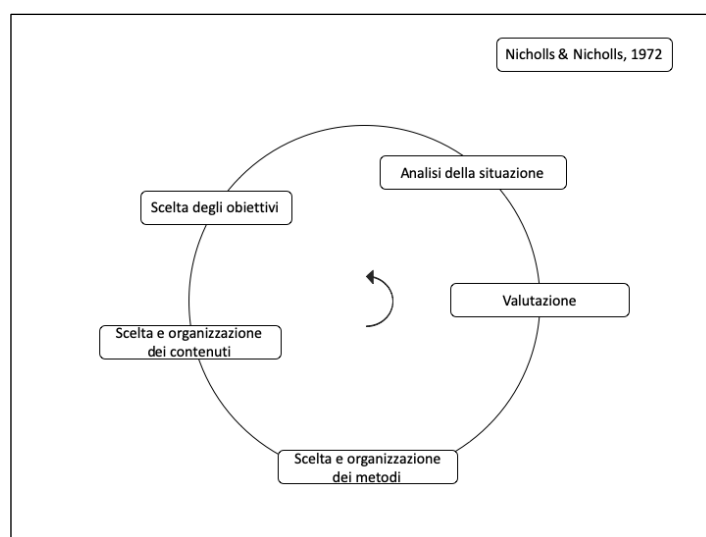


Figura 2.6, Schema del processo di elaborazione dei curricoli (Nicholls & Nicholls, 1972: 22)

La *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, tradotto in lingua italiana nel 1975, per la sua chiarezza e semplicità, avrà larga diffusione nel Paese e sarà fonte di ispirazione per gli studi sul curriculum che si svilupperanno negli anni Settanta del Novecento.

Per le stesse ragioni anche Albert Victor Kelly (1977) nei suoi studi sulla teoria e sulla pratica del curriculum si muove nella medesima direzione. Infatti, si schiera contro una visione prescrittiva del curriculum e si limita a proporre una definizione di ordine eminentemente descrittivo: [...] *the overall rationale for any educational programme* (Kelly, 1977<sup>6</sup>: 9). Egli si dedica allo studio e alla descrizione dei diversi tipi di curriculum esistenti da una prospettiva deliberatamente pedagogica. Come dichiara nella premessa al testo *The Curriculum. Theory and practice* (1977), attraverso il suo lavoro egli intende illustrare i numerosi aspetti sottesi all'utilizzo del concetto di curriculum partendo dalla complessità presente nelle scuole dove, oltre a sviluppare gli interessi e le inclinazioni degli alunni e rispondere ai bisogni economici della società, si dovrebbe cercare di dare un'educazione nel pieno senso del termine. Per questo si contrappone all'utilizzo generico di questo concetto senza le dovute precisazioni e i necessari approfondimenti che hanno origine, tanto nei valori espressi da ogni scuola e nei conseguenti orientamenti sulle scelte curriculari e didattiche, quanto nella riflessione su che cosa effettivamente è stato realizzato nel corso delle attività scolastiche e su come vengono valutati i risultati raggiunti.

Kelly propone uno studio del curriculum che tenga conto dei diversi livelli di progettazione scolastica implicati, ma anche delle competenze possedute e delle funzioni svolte dagli operatori coinvolti nella sua progettazione e realizzazione. Egli, inoltre, distingue il lavoro sugli insegnamenti disciplinari (osservando che i curricula vengono spesso confusi con i *syllabus*, cioè con gli argomenti specifici da trattare in un corso di istruzione o di formazione in vista di un esame), da quello sui corsi di studio o sull'elaborazione di un curriculum nazionale. Ai diversi livelli corrispondono diversi gradi di specificità e di operatività funzionali all'ottenimento dei risultati previsti.

Con la precisa intenzione di approfondire la relazione tra teoria e pratica, e di chiarire quale sia esattamente il curriculum di cui si sta parlando in una determinata situazione, Kelly esamina lo studio del curriculum, partendo sempre da considerazioni legate alle effettive esperienze che si realizzano nelle scuole, centrando la riflessione su diversi aspetti problematici che si tende a sottovalutare e sulle differenze riscontrabili nei contesti operativi. Tra di essi viene dato rilievo all'esistenza di un *curriculum pianificato*, desunto dalla documentazione sulla



progettazione fatta dai docenti, che va distinto dal curriculum effettivamente *ricevuto* dagli studenti in classe. Egli segnala, inoltre, la presenza di un *curriculum formale*, documentato dalle pratiche organizzative ed educative, contrapposto a un *curriculum informale* dove nei percorsi di apprendimento dell'alunno si inseriscono anche attività extracurricolari non documentate. Di particolare rilievo sono anche le osservazioni che riprende in merito al dibattito accademico sul *curriculum nascosto*, sugli apprendimenti accidentali, non previsti in sede di progettazione, che vengono però appresi, come i ruoli sociali o una serie di valori impliciti, il mancato controllo dei quali può gettare ombre sull'effettivo valore educativo dell'azione svolta e, soprattutto, può influire sulla attendibilità della valutazione degli apprendimenti. Kelly riprende in questo senso temi già trattati da Dewey (1916) sulla dimensione politica del curriculum e sulle possibili derive antidemocratiche determinate dalla creazione di un Curriculum Nazionale che non tenga in debita considerazione le prospettive offerte dai progressi degli studi scientifici.

Si deve al contemporaneo lavoro di Stenhouse (1977) il contributo più significativo al dibattito internazionale sul curriculum realizzato nel contesto inglese in quest'epoca. Dopo avere prodotto un'ampia analisi critica dei modelli di tipo ingegneristico centrati sugli obiettivi, anch'egli struttura il suo pensiero sul curriculum partendo dal rifiuto delle rigidità imposte dai modelli statunitensi di derivazione tyleriana, che hanno portato all'ideazione di curriculum di tipo prescrittivo che egli provocatoriamente definisce: *a prova di insegnante* (1977: 42). Il suo modello di curriculum è centrato sulla scuola e sulla classe, ed è fondato sull'approccio problematico alla gestione del rapporto tra curriculum teorico e curriculum pratico. Stenhouse propone, infatti, un modello di curriculum fondato sulla gestione del divario tra *curriculum progettato* e *curriculum realizzato*, puntando, in questo modo, a superare le contrapposizioni tra *comportamentisti* ed *essenzialisti* che caratterizzano il dibattito in campo scientifico in area anglo-sassone, per ricercare modalità di intervento all'interno dello spazio di azione compreso tra teoria e prassi. Si tratta di una prospettiva nuova di ricerca, di sperimentazione e di sviluppo, vicina alle posizioni espresse da Schwab sul carattere pratico degli studi sul curriculum, che, come da tradizione britannica, egli affida al lavoro degli insegnanti:

“... presso un sistema in cui si ritiene che le decisioni curriculari debbano esser rimesse alle singole scuole, ecco che è la scuola a divenire il punto focale dello sviluppo curriculare, rendendo possibile in tal senso un costante ed organico processo evolutivo” (Stenhouse 1977: 153).

Egli ritiene infatti impossibile che all'interno di una proposta curricolare generale sia possibile gestire efficacemente tutte le variabili presenti nel processo intenzionale di istruzione, mentre le migliori strategie possono essere elaborate, praticate e controllate a livello di classe.

Come afferma Scurati nella prefazione all'edizione italiana del testo *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum* (Stenhouse, 1977):

Il curriculum è concepito come una programmazione educativa contraddistinta dal carattere della pubblicità e della controllabilità nel cercare una via d'uscita dalla contrapposizione che schiera irriducibilmente gli uni contro gli altri i sostenitori della teoria comportamentale (Tyler, Popham, Goodlad, ecc.) e quelli della teoria essenzialistica (Phenix, Peters, Hirst, White, ecc.).

Stenhouse appare orientato a scorgere lo «specifico» dell'idea del curriculum non tanto nella prevedibilità degli esiti (comportamentismi) né nella indiscutibile formatività dei contenuti (essenzialismi) quanto, piuttosto, nella razionalità e democraticità (che vuol dire collegialità e negoziazione decisionale) del processo di ideazione elaborazione, applicazione, verifica e revisione” (Scurati, 1977: 8).

Al centro dell'attenzione di Stenhouse non ci sono più dunque gli esiti, il prodotto dell'intervento educativo e didattico, né le scelte messe in atto per il raggiungimento degli obiettivi; ovvero i processi. Bensì, accertata l'impossibilità di realizzare completamente quanto enunciato al momento della progettazione, e vista la difficoltà di governo delle variabili nell'analisi continua durante il processo di realizzazione del curriculum, il modello più idoneo per la sua elaborazione è quello basato sulla ricerca. Questo compito non può che essere affidato all'insegnante che assume il ruolo di ricercatore, anzi:

[...] lo sviluppo del curriculum deve coincidere con quello dell'insegnante, che il primo, cioè, debba stimolare il secondo e, di conseguenza, le qualità professionali dell'insegnante stesso. (Stenhouse 1977: 42)

La gestione comune del processo di progettazione e di verifica degli esiti si traduce quindi in una costante attività di ricerca sul campo e di sperimentazione su come sia agito il curricolo ipotizzato e su quali interventi continui per il suo miglioramento vengano messi in atto. Quello della ricerca rappresenta l'asse portante del modello di curricolo proposto da Stenhouse. Vengono in questo modo individuati almeno tre livelli di intervento sul curricolo: uno di ordine generale costituito dalla fase di pianificazione; un secondo livello di studio empirico per la sua realizzazione; un terzo livello dedicato alla revisione critica e alla predisposizione di interventi di miglioramento. Le condizioni di costruzione delle ipotesi di lavoro, di determinazione delle fasi operative e di quelle di verifica richiedono, come ricordato da Scurati nella citata introduzione all'edizione italiana del testo di Stenhouse, collegialità nella democratica assunzione delle decisioni, trasparenza e aderenza al contesto. Per queste ragioni assumono particolare rilievo l'agire organizzativo e l'attività di ricerca del docente che risponde alle problematiche relative alla realizzazione pratica del curricolo nel contesto in cui opera, sia in termini individuali, sia mediante la partecipazione collegiale alle decisioni assunte. Stenhouse manifesta in questo modo la sua adesione e fornisce il suo contributo alle prospettive offerte dalla metodologia della ricerca-azione (Lewin, 1946) che si sta diffondendo anche in Gran Bretagna. Inoltre, riprendendo le osservazioni di Hoyle (1972) sul concetto di *professionalità estesa* riferita al docente che si occupa anche dello sviluppo curricolare, egli ne amplia il raggio d'azione conferendogli maggiore autonomia (Stenhouse, 1977: 177).

Tutto questo lo porta a una formulazione articolata, problematica e dinamica del concetto di curricolo che trova declinazioni diverse nel corso della dissertazione sul passaggio dalla scuola basata sul programma a quella fondata sul curricolo:

Un curriculum è **un tentativo di comunicare** i principi e le caratteristiche essenziali d'una proposta educativa in forma tale da restare aperto a qualsivoglia revisione critica e suscettibile di una efficiente conversione in pratica". (Stenhouse, 1977: 18)

In termini più pragmatici:

Un curriculum è **il mezzo** con cui l'esperienza fatta per mettere in pratica una proposta educativa diventa di dominio pubblico. Esso investe sia i contenuti che i metodi nella

sua applicazione più ampia tiene conto anche del problema della sua integrazione nelle istituzioni facenti parte del sistema educativo. (Stenhouse, 1977: 19)

[...] il curriculum è **una forma particolare di asserti specifici sulla pratica dell'insegnamento** e non un ammasso di materiali o un compendio di programma da svolgere. È un modo di convertire ogni idea pedagogica in un'ipotesi verificabile nella pratica. Ciò che esso sollecita è un riesame critico, non una supina acquiescenza. (Stenhouse, 1977: 175)

Rifacendosi esplicitamente alla lezione di Popper (1963) sulla conoscenza Stenhouse giunge a sostenere che il curriculum migliore è quello provvisorio, incompleto e in continua evoluzione secondo una logica di *miglioramento sistematico e ponderato*, affidato alla figura del docente ricercatore e della scuola come centro di ricerca.

La prospettiva tracciata dal lavoro di Stenhouse presenta numerose analogie con il percorso evolutivo del sistema scolastico italiano che sarà avviato alla fine del Novecento, dove il passaggio, tuttora in corso di realizzazione, dalla scuola del programma alla scuola del curriculum, seppur sotto la nuova prospettiva portata dalla progettazione per competenze, è stato avviato con l'introduzione dell'istituto normativo dell'autonomia scolastica che prevede, tra l'altro, l'elaborazione del curriculum a livello di singola istituzione scolastica.

## **2.4 Area francofona: il programma**

In Belgio, e più in generale nell'area francofona europea, il dibattito che ha inizio negli anni Sessanta non si sviluppa attorno al concetto di *curricolo*, ma si concentra su quello di *programma*. Le ragioni di questo diverso orientamento degli studi vanno ricondotte al fatto che la situazione in questi Paesi è diametralmente opposta a quella osservata in Inghilterra, vista la presenza di un controllo centralizzato sui processi di istruzione che si concretizza nella presenza di un curriculum nazionale declinato sotto forma di *programma* e di *contenuti*. In questo contesto ai docenti viene sostanzialmente affidato il solo compito di attuare il programma nazionale e non di partecipare alla sua predisposizione. Per queste ragioni anche a livello accademico l'attenzione è prevalentemente centrata su due aspetti: da una parte, sull'elaborazione di programmi, sulla scelta dei contenuti disciplinari da includervi e sulla

precisione degli obiettivi da perseguire attraverso di essi; dall'altra sull'osservazione delle pratiche didattiche e sullo sviluppo professionale dei docenti attraverso l'osservazione sistematica del loro comportamento nelle attività didattiche e di valutazione. I contributi più originali in questi due ambiti di ricerca vanno ricondotti al lavoro realizzato negli anni Sessanta e Settanta nel laboratorio fondato presso l'Istituto di Psicologia e di Scienze dell'Educazione dell'Università di Liegi e, in particolare, agli studi del pedagogista Gilbert Léopold De Landsheere, uno dei padri della pedagogia sperimentale in Europa (De Landsheere, 1970).

Insieme al suo gruppo di ricerca egli, ricollegandosi al filone tecnologico statunitense e proseguendo i lavori nel campo della pedagogia sperimentale iniziati a Bruxelles negli anni Trenta dallo psicologo Raymond Buyse e dal pedagogista Ovide Decroly, concentra l'attività di ricerca sul problema della definizione degli obiettivi dell'educazione declinati in termini di operatività e di valutabilità (De Landsheere e De Landsheere, 1975: 283).

Proseguendo idealmente il lavoro iniziato da Dewey (1916), De Landsheere associa il tema della definizione e dello sviluppo del curriculum all'attenzione verso la funzione svolta dalla scuola nel progresso di una società democratica. Questa funzione si esercita attraverso l'impegno nella ricerca e nella sperimentazione in campo educativo. Per questo egli rivolge la sua attenzione anche ad altri due ambiti, che possiamo considerare funzionali al discorso generale sullo sviluppo del curriculum. Il primo, con il preciso scopo di contenere la soggettività e migliorare la qualità tecnica e scientifica della professione docente, è diretto all'osservazione sistematica e alla strutturazione dei processi di valutazione che egli concretizza con la definizione dei primi fondamenti della scienza docimologica (De Landsheere, 1971). Il secondo riguarda l'osservazione e lo studio del comportamento dell'insegnante (De Landsheere, 1979).

Tornando all'analisi degli studi più strettamente correlati al tema del curriculum, De Landsheere propone un sistema razionale e trasparente che, a partire dalla scelta dei valori dell'educazione, porti a un'organizzazione razionale del programma che si articoli nella definizione di obiettivi generali, seguita dalla loro articolazione in obiettivi specifici e sulla traduzione di quest'ultimi in termini operativi e didattici. Dopo un'analisi critica e comparativa delle varie proposte di tassonomie educative elaborate in precedenza, egli propone una successione unificata che dal generale (definizione degli scopi dell'educazione)

si colleghi al particolare rappresentato dall'individuo sia nella sua dimensione personale, sia in quelle sociale e relazionale.

In risposta alle istanze sociali e alle critiche al sistema scolastico dell'epoca, il suo merito è quello di avere collocato questa ricerca all'interno della più ampia cornice riconducibile all'umanesimo e alla vocazione democratica della scuola pubblica dove la scelta degli obiettivi non può prescindere dalla risposta a interrogativi di ordine filosofico sociale e politico sulle finalità dell'educazione e della scuola e quindi alla trasparente definizione dei valori ai quali essa si ispira.

[...] la solidarietà umana, idealmente universale, è possibile soltanto se alcuni valori fondamentali possono essere accettati da tutti. Quali sono attualmente? È indiscutibile che questi valori, se esistono, devono condurre a dei fini della massima importanza per l'educazione.

Accanto a questi valori comuni, probabilmente poco numerosi, si troverebbe una vasta gamma di altri valori che, in una prospettiva veramente pluralista, sarebbero ugualmente rispettati, e tra i quali ciascuno o ciascun gruppo sceglierebbe secondo il proprio modo di vedere.

Questo pluralismo deve inserirsi molto più profondamente nella scuola; scopo che non potrà dirsi veramente raggiunto se non quando, accanto alle analisi generali di cui abbiamo parlato, si procederà anche a delle analisi socio-tecniche degli stili di vita. (De Landsheere e De Landsheere, 1977: 47-48)

Questo percorso prevede il soddisfacimento di almeno tre criteri di riferimento che sono: la definizione degli *scopi* dell'educazione; la ricerca degli *interessi comuni* a tutti gli individui in una determinata società; la scelta oculata dei *contenuti* del sapere.

1. Dato che l'educazione stabilita convenzionalmente è figlia di una società prima di diventare un eventuale agente di trasformazione di questa società stessa, l'analisi delle esigenze della società madre costituisce il primo tempo della definizione degli scopi dell'educazione.
2. Ma, poiché la società esiste per l'uomo e non l'inverso, quest'ultimo mantiene la preminenza. Tale preminenza trova il proprio limite nella preminenza degli altri [...] ciò che importa è di realizzare in ogni circostanza la sintesi degli interessi di tutti, accettando gli obblighi inevitabili, inerenti a qualsiasi vita collettiva [...].

3. In qualsiasi momento storico dell'umanità esiste obiettivamente una certa quantità di sapere; al giorno d'oggi il sapere ha raggiunto una tale vastità da non poter più essere assimilato da un individuo. Anche qui bisogna scegliere. (De Landsheere e De Landsheere, 1977: 44-45)

Per queste ragioni per De Landsheere la prospettiva curricolare, ovvero la costruzione di nuovi programmi, passa attraverso *una metodologia rigorosa della definizione degli obiettivi* la cui chiarezza è data dalla loro presentazione sotto forma di comportamenti e, in subordine, di elenchi di materie di studio. Questa ricerca di certezza nella progettazione e nell'impostazione scientifica del curricolo viene sostenuta e va ricondotta alla tradizione delle *scuole laboratorio* che dalle ricerche di Dottrens in poi hanno accompagnato gli studi e lo sviluppo nel campo della pedagogia sperimentale nell'area linguistica francese del continente europeo (De Landsheere, 1986).





### 3. Il dibattito nel contesto italiano

Anche nel contesto pedagogico italiano, in analogia con quanto osservato in area francofona, il dibattito sul curricolo si sviluppa attorno ai temi del programma nazionale e della programmazione scolastica curricolare ed è quindi inizialmente organizzato su due fronti. Il primo comprende il lavoro orientato alla definizione delle finalità, dei prodotti, degli obiettivi generali, affidato al legislatore e ai tecnici per la predisposizione dei programmi nazionali. Il secondo è quello orientato alla gestione dei processi, alla determinazione degli obiettivi specifici, alla scelta di metodologie, mezzi e strumenti, assegnato al personale scolastico.

Per comprendere i problematici tratti di originalità di questi due percorsi sono necessarie alcune precisazioni. Nel contesto italiano, infatti, il problema della riorganizzazione generale del sistema scolastico e del curricolo in epoca repubblicana coincide con la necessità di avviare un complesso processo di democratizzazione della scuola per renderla liberamente accessibile a tutti. Questo determina un iniziale posizionamento delle tematiche sul curricolo all'interno dell'arena politica, piuttosto che sul piano scientifico di un ambiente accademico delegittimato dal suo legame con il regime fascista e avulso dal dibattito scientifico internazionale. Mentre per quanto riguarda il percorso di concretizzazione del nuovo curricolo nazionale va osservato che nella riorganizzazione dello Stato prevale inizialmente l'idea di conferire una funzione impiegatizia a una professionalità docente "*sbrigativamente definita in termini di riproduzione acritica del contesto e mantenimento dell'immobilità sociale*" (Maragliano e Vertecchi, 1978: 135), al di là dei principi sulla libertà di insegnamento stabiliti nell'articolo 33 della Costituzione della Repubblica italiana del 1948. Si tratta di scelte deliberatamente conservative che testimoniano l'impossibilità e l'incapacità

di raggiungere un accordo politico sulla riforma del sistema scolastico nazionale che rimane ancorato alla visione autoritaria dell'educazione e della pedagogia che ha contraddistinto l'*attualismo pedagogico* italiano di inizio secolo.

Ad accentuare il fatto che la discussione sul curricolo avviata nel secondo dopoguerra rimanga schiacciata tra la prospettiva politico - istituzionale e quella burocratico - amministrativa si aggiunga anche che in Italia il dibattito accademico su questo tema inizia con alcuni anni di ritardo rispetto agli altri Paesi europei finora considerati (Daziano, 1977). Le cause di questo ritardo sono molteplici e imputabili, da una parte, al prolungato isolamento che ha caratterizzato il Paese nei decenni precedenti la Seconda Guerra mondiale e la complessa transizione al nuovo regime democratico nel secondo dopoguerra; dall'altra al prevalere delle cinte scelte conservative, fortemente ancorate al pensiero idealista gentiliano, che ha ispirato la riforma della scuola nel 1923. A conferma di queste difficoltà si consideri che per registrare il primo intervento di riforma post-fascista del sistema scolastico italiano bisogna attendere il 1962, anno dell'istituzione della Scuola Media unificata. Nel frattempo, i provvedimenti assunti a livello di amministrazione centrale riguardano la sola revisione dei curricula, declinati sotto forma di programmi nazionali di insegnamento, che non incidono né sull'ordinamento scolastico, che conserva l'organizzazione preesistente, né sulla definizione di un impianto epistemologico del curricolo che nel panorama italiano continua a mancare. In estrema sintesi nell'Italia del secondo dopoguerra, nonostante le numerose esperienze di attivismo pedagogico attuate anche sul territorio nazionale, la figura del maestro, con le precise funzioni trasmissive individuate, e non l'alunno, rimane centrale nella riorganizzazione del servizio scolastico e l'attenzione viene principalmente rivolta alla predisposizione di programmi nazionali di insegnamento *a prova di maestro* attraverso i quali affidare alla scuola il compito di formare i nuovi cittadini italiani, piuttosto che favorire lo sviluppo individuale sul piano psicologico, culturale e sociale.

A parziale giustificazione di queste scelte non proprio lungimiranti si tenga conto delle effettive emergenze dell'epoca primo fra tutti il problema dell'analfabetismo (ISTAT, Censimento 1951) e la necessità di consolidare la conoscenza e la condivisione di un unico idioma nazionale (De Mauro, 2014).

Riprendendo il discorso specifico sul curricolo è emblematica, in questo senso, la breve esperienza di ricostituzione del sistema scolastico attuata dalle forze alleate anglo-americane al termine del conflitto. I primi programmi del dopoguerra, laici e democratici, proposti dal

pedagogista americano Carleton Wolsey Washburne (Decreto luogotenenziale 24 maggio 1945 n.459), che sono ispirati alla teoria dell'educazione progressiva (Washburne, 1942) e al pensiero di Dewey, della cui opera giungono per la prima volta echi in Italia, trovano un sistema accademico impreparato a partecipare al dibattito in corso a livello nazionale e internazionale e provocano, come accennato, ampie discussioni a livello politico. Per questo, a transizione ultimata e sistema democratico costituzionale consolidato, nell'impossibilità di un accordo politico per la riforma dell'ordinamento scolastico, le scelte centralistiche in tema di curriculum, si rifaranno, in sostanza, al precedente pensiero neoidealista gentiliano seppur calmierato dall'emergente spiritualismo cattolico (Programmi Ermini, D.P.R. 14 giugno 1955, n.503) dove, insieme alla visione del "*fanciullo tutto intuizione, fantasia e sentimento*" e alla religione "*fondamento e coronamento*" della formazione primaria, continuerà a coesistere sia il previgente sistema del doppio curriculum - per chi è destinato agli studi superiori e chi al mondo del lavoro - sia la visione romantica della figura del maestro (ma sarebbe meglio dire della maestra, visto lo stato di femminilizzazione della professione), tutto vocazione, creatività e improvvisazione, che sarà di ostacolo tanto allo sviluppo della ricerca scientifica in campo educativo quanto alla definizione del profilo professionale del docente (Cambi, 2005). Si noti la sostanziale assenza del mondo universitario dalla diretta partecipazione a questi processi. Sul piano accademico, infatti, si andrà cristallizzando una situazione inedita rispetto agli altri Paesi europei che Maragliano e Vertecchi (1978), sintetizzano efficacemente in questo modo:

[...] il distacco tra la letteratura teorica di tipo prevalentemente filosofico, la cui preoccupazione maggiore sembra essere quella di definire e discutere i fini ultimi e l'essenza dell'educazione, e la letteratura didattica, che invece è spesso improntata ad una precettistica spicciola, rapsodica, acriticamente fiduciosa delle bontà di soluzioni puramente tecniche. Si tratta di una scissione che lo sviluppo della scuola in più di cent'anni di unità nazionale non ha fatto che legittimare e accentuare: il discorso teorico si è consumato prevalentemente nelle sedi accademiche fungendo da cassa di risonanza ideologica dei modelli scolastici proposti dalle classi egemoni (è il caso della pedagogia idealistica e del ruolo che essa ha avuto nel frenare la crescita quantitativa e qualitativa della scuola soprattutto nel periodo fascista, ma in modi più nascosti anche dopo); il discorso tecnico si è polarizzato su due fronti, di cui uno era e continua ad essere il suggerimento di norme di comportamento di tipo strumentale (continuando con la

tradizione, per altri versi anche insigne, della scuola dei grandi ordini religiosi), e l'altro è costituito dall'importazione di soluzioni tecniche talvolta più raffinate, specialmente dagli Stati Uniti, che offrono maggiori suggestioni di scientificità: in ambedue i casi quella che viene a mancare è un'attenzione per i problemi critici e teorici della pratica educativa e quindi una possibilità di calare le diverse proposte nella concreta situazione didattica. (Maragliano e Vertecchi, 1978: 162 – 163)

Dopo la contestazione studentesca del '68 e la definitiva messa in crisi del modello educativo idealista - spiritualista, bisognerà attendere gli anni Settanta per vedere accendersi anche in Italia il dibattito sul curriculum in campo accademico, favorito dalla pubblicazione delle traduzioni dei principali testi di riferimento operata dalla nuova generazione di scienziati e pedagogisti formatasi nel frattempo e dalla prima attiva partecipazione ai lavori delle organizzazioni sovranazionali e internazionali di cui l'Italia è entrata a far parte. Per avere un'idea di come il dibattito italiano si dimostri immediatamente articolato e complesso è sufficiente leggere i saggi introduttivi alla presentazione di testi citati in precedenza quali: *La struttura della conoscenza e il curriculum* (1971), di Schwab, Lange, Wilson e Scriven, introdotto da Lidia Tornatore; *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum* (1975), dei fratelli Nicholls e *Teorie del curriculum* (1977) di Frey, presentati da Andrea Daziano; *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum* (1977) di Stenhouse, introdotto da Cesare Scurati.

Lidia Tornatore (1971), ad esempio, contestualizza puntualmente il problema tutto italiano di comprensione del ricco dibattito sul curriculum che arriva da oltreoceano e che abbraccia gli studi che nella prima parte del Novecento hanno portato dall'impianto filosofico pragmatista proposto da Dewey fino alle ricerche ispirate della prospettiva strutturalista post piagetiana di Bruner:

Da un lato infatti la problematica di un attivismo solo esteriormente assimilato conduce a prestare attenzione ad un discorso che sembra rovesciare i principi stessi dell'attivismo mettendo l'accento sui contenuti e sui programmi anziché sull'alunno e sui suoi «bisogni»; dall'altro le ambiguità di una scuola che, non volendo più soltanto «istruire», rischia di aver perso il proprio centro d'orientamento, senza con questo averne trovato un altro, fanno sì che nella teoria del curriculum si veda da alcuni il modo di ritornare alle impostazioni tradizionali proprio in nome di una pedagogia aggiornata, da altri il rischio di chiudere ogni aspirazione educativa entro i limitati orizzonti di una efficienza

intellettuale valorizzata al di fuori di ogni concezione d'insieme o strumentalizzata da esigenze di conservazione sociale. (Tornatore, 1971: VII)

Va a tale proposito osservato che, da questo momento in poi, il percorso di sviluppo accademico delle scienze dell'educazione e degli studi sul curricolo procede, in Italia, di pari passo con gli interventi normativi di riforma in una sorta di intenso dialogo tra l'ambito scientifico e quello politico - istituzionale che individua un percorso comune, non privo di contraddizioni e strappi, come vedremo nell'analisi della normativa di riferimento proposta nella seconda parte della presente ricerca. In questo senso possiamo considerare il 1977 come l'anno di svolta nelle vicende che da allora accompagnano l'evoluzione del sistema scolastico nazionale italiano. È questo, infatti, l'anno in cui viene promulgata la prima legge che istituisce l'obbligo per i docenti di *programmare* le attività didattico - educative (Legge 4 agosto 1977, n.517). Si tratta di un punto di arrivo, in quanto segue i precedenti provvedimenti di riforma del sistema ispirati da una stagione di ricerca e sperimentazione in ambito scolastico che contrassegnano gli anni Settanta in Italia, i cui tratti salienti sono riconducibili all'istituzione della scuola a tempo pieno (Legge 21 settembre 1971, n.820) e negli interventi di riforma del sistema realizzati con i decreti delegati promulgati nel 1974 tra i quali, per gli argomenti qui trattati, è opportuno menzionare il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419 dedicato alla *“sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti”* che riconosce alle scuole la possibilità di sperimentare innovazioni sia di ordine metodologico – didattico, sia di tipo ordinamentale e strutturale.

A sostegno di queste attività, sempre per opera del legislatore, saranno creati tre istituti i cui ambiti di intervento hanno una forte caratterizzazione geografico - territoriale: il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) che struttura la partecipazione dell'Italia alle ricerche in campo sovranazionale e internazionale; la BDP (Biblioteca di Documentazione Pedagogica), che agisce come motore della sperimentazione a livello nazionale; e gli IRRSAE, Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi per il coordinamento e la valorizzazione delle esperienze a livello locale. Proprio per le decisioni assunte dal legislatore, il 1977, anno ricordato anche per la seconda ondata di proteste studentesche dopo quelle del 1968, rappresenta pure un punto di partenza. Negli anni immediatamente precedenti e successivi sono stati, infatti, pubblicati alcuni degli studi fondamentali sulle

teorie del curricolo in contesto italiano. Si tratta di studi che, seppur partendo da prospettive e discipline diverse, presentano dei tratti comuni che possono essere riassunti:

- nell'orientamento all'innovazione;
- nell'impostazione sperimentale e nella validazione scientifica della ricerca educativa;
- nella definizione del campo di ricerca pedagogica e delle scienze dell'educazione;
- nell'utilizzo del curricolo come strumento razionale di innovazione sistematica delle pratiche progettuali, didattiche e valutative in uso nella scuola.

Il primo effetto di questo processo di costruzione di un impianto scientifico degli studi nel campo della Pedagogia e delle emergenti Scienze dell'educazione sono i programmi per la Scuola Media pubblicati nel 1979 (D.M. 9 febbraio 1979. *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*). Si tratta dei primi programmi nazionali, purtroppo pensati solamente per un ordine di scuola e non certo scevri da riferimenti a matrici ideologiche e a interpretazioni socio-culturali, di chiara impostazione didattica ed esplicitamente orientati alla progettazione dell'insegnamento cui è dedicata tutta la Parte III del decreto.

Questo comporta un primo passo verso il superamento della precedente rigidità dei programmi nazionali e la revisione del profilo professionale del docente il quale, attraverso l'obbligo della *programmazione* didattico – educativa, acquista sia funzioni professionali di ordine scientifico, sia maggiore autonomia operativa nella loro gestione.

Tra i vari studi sul curricolo realizzati in Italia in questo periodo possiamo distinguere almeno tre approcci rispettivamente ispirati:

- agli esiti delle ricerche nel campo emergente della psicologia cognitiva;
- a una rinnovata visione dell'approccio tecnologico;
- all'evoluzione del modello filosofico e psicologico della teoria della personalità.

### **3.1 Clotilde Pontecorvo: psicopedagogia, curricolo e operazionalizzazione degli obiettivi di apprendimento**

Procedendo in ordine cronologico, una delle prime protagoniste dell'avvio della stagione di ricerca e di confronto scientifico sul tema del curricolo e della programmazione delle attività

scolastiche, sostenuta dalla ricerca sperimentale in ambito educativo, è Clotilde Pontecorvo, la quale, rifacendosi agli esiti più significativi delle ricerche condotte in ambito internazionale, affronta questo studio dal versante della nascente psicologia dell'educazione (o psicopedagogia). Per definirne il campo d'azione, Pontecorvo adotta la definizione proposta da Metelli Di Lallo (1964: 18) centrata sulle *“connessioni tra i caratteri che la condotta presenta ad un certo momento dello sviluppo e quegli obiettivi educativi e didattici a cui la condotta dovrebbe risultare disponibile”*, sintetizzata nell'adesione al principio: *“accerta ciò che il discente già sa e insegnagli in modo conseguente”* (Ausubel, 1968, cit. in Pontecorvo, 1973: 5). Il contributo della psicopedagogia all'attività di costruzione del curriculum consiste nel fornire elementi di conoscenza sui processi cognitivi alla base dell'apprendimento per favorire l'adozione di pratiche didattiche più efficaci. Esso viene determinato in termini relazionali attraverso l'incessante dialogo con i contributi teorici e applicativi delle altre scienze dell'educazione:

[...] nel rapporto tra lo studio del soggetto nella sua situazione di partenza (fase di sviluppo, situazione socio-famigliare, attitudini, personalità, conoscenze acquisite, socializzazione, ecc.) e la messa in atto delle condizioni educative e didattiche che gli permettono di raggiungere l'obiettivo generale del migliore sviluppo della sua personalità individuale e sociale” (Pontecorvo, 1973: 10).

L'obiettivo è quello di costruire proposte curriculari scientificamente fondate che siano funzionali, da una parte, a favorire un sano sviluppo psicologico individuale; dall'altra, ad agire come strumento di trasformazione dell'ambiente sociale attraverso un'educazione democratica. Per questo, nel proporre attività di ricerca e di sperimentazione di nuove proposte curriculari nelle scuole, Pontecorvo parte dagli studi sui processi cognitivi, citando la teoria degli stadi di sviluppo intellettuale di Piaget (1967), ma anche le prime ipotesi teoriche costruttiviste di Bruner (1956, 1967) e gli studi di Vygotskij (1934), da poco conosciuti al di fuori del territorio dell'Unione Sovietica, dal quale mutua le considerazioni sulla centralità dell'interazione tra sviluppo e apprendimento, intese come entità non contrapposte, per concentrare il proprio lavoro di ricerca sull'operazionalizzazione degli obiettivi sia cognitivi, sia socio-affettivi. Per fare questo, dopo aver analizzato i modelli di insegnamento proposti da Glaser (1962), Morrison e McIntyre (1969), Pontecorvo esamina le tassonomie di Bloom (1971), il modello non gerarchico della struttura dell'intelletto di

Guilford (1967) e la classificazione di Gagnè (1965) sui diversi tipi di apprendimento per giungere alle seguenti conclusioni teoriche che circoscrivono in parte anche gli studi sul curricolo:

[...] al momento attuale, nessuna teoria dell'apprendimento di fatto riesce realmente a spiegare in modo unitario tutti i tipi di apprendimento. (Pontecorvo, 1973: 72)

Da queste conclusioni deriva, sul piano operativo:

[...] la necessità di individuare gli obiettivi nei termini delle capacità e dei livelli intellettuali implicati nel processo di insegnamento e apprendimento e di conseguenza l'utilità di costruire tavole sintetiche in cui siano espressi contemporaneamente. (Pontecorvo, 1973: 73)

In un'ottica di ricerca e sperimentazione che entra in forma stabile a far parte del profilo professionale del docente e dei percorsi strutturati per la sua formazione (Pontecorvo, 1978), il luogo in cui realizzare queste pratiche è la singola scuola dove, anche attraverso l'intervento di esperti e secondo una razionalità centrata sull'innovazione, deve essere favorita tra il personale docente la capacità di definire gli obiettivi didattici in termini operativi e comportamentali e di controllare i risultati attraverso rigorose pratiche di progettazione, verifica e riprogettazione, in funzione degli esiti registrati tra gli alunni. Attraverso le numerose sperimentazioni condotte nelle scuole Pontecorvo, pur segnalandone la provvisorietà e l'incompletezza, individua alcuni elementi che devono essere tenuti in considerazione per la elaborazione di un curricolo (AA.VV., 1978: 34):

- il contesto socioculturale e scolastico e le condizioni di partenza degli allievi (relativamente a conoscenze, abilità, motivazioni...);
- gli obiettivi educativi generali e gli obiettivi didattici specifici;
- i contenuti di insegnamento, quindi le *materie* di studio e gli specifici argomenti individuati al loro interno;
- le procedure didattiche, i metodi e le strategie di insegnamento, le modalità di comunicazione e di interazione;
- i materiali di lavoro, sussidi didattici, testi scritti di vario tipo, apparecchiature diverse;



- l'organizzazione istituzionale e sociale della scuola (strutturazione dello spazio e del tempo, relazioni di autorità, rapporti tra gli insegnanti, rapporti insegnanti – alunni, ecc.);
- le modalità e i sistemi di valutazione, interni ed esterni, distinguendo tra verifiche nel corso del processo, prove conclusive ed esami ufficiali;
- i rapporti con i livelli di scolarità precedenti e successivi, con forme eventuali (e diverse) di formazione professionale, con il mondo del lavoro.

In questa proposta operativa è di particolare rilievo la funzione data alla valutazione che viene intesa come *strumento di regolazione pedagogica*. Ai temi e problemi dello sviluppo del curricolo Pontecorvo dedicherà molta parte della sua attività di ricerca giungendo alla definizione di criteri generali per la costruzione di proposte curricolari. Di particolare importanza sono gli studi che hanno portato alla costruzione di un curricolo per la continuità educativa tra i quattro e gli otto anni (Pontecorvo, 1989, Pontecorvo et al., 1990) che può ancora oggi essere considerato la base concettuale che guida e facilita il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria.

### **3.2 La nuova visione della tecnologia dell'educazione secondo Pellerrey.**

Parte, invece, dalla rivisitazione delle concezioni alla base della tecnologia dell'educazione la proposta di progettazione curricolare elaborata da Michele Pellerrey (1975). Nel suo principale testo dedicato al tema della *progettazione didattica* (1979), ripetutamente aggiornato e ampliato nel tempo (1983a; 1994), egli riprende il percorso degli studi sui modelli lineari di sviluppo del curricolo che da Tyler in poi hanno contrassegnato la ricerca per approdare a una nuova proposta che guidi i processi razionali e intenzionali di progettazione curricolare. Si noti, innanzitutto, l'utilizzo del termine *progettazione*, preferito al concetto di *curricolo* e al più ristretto panorama compreso nel concetto di *programmazione* che si sta facendo largo all'interno del dibattito politico e pedagogico nell'Italia dei programmi nazionali e dell'obbligo della programmazione didattica. Pellerrey, infatti, nel suo percorso di analisi riprende i modelli razionali europei di elaborazione di un curricolo. Adotta la definizione di curricolo proposta da Stenhouse (1977) e aderisce all'idea di superare

l'impraticabile rigidità delle sequenze gerarchiche e lineari previste dagli schemi razionali americani. Egli riprende sia il modello ciclico di elaborazione del curricolo in quattro fasi, proposto da GBSC nel 1967, precedentemente analizzato, sia lo schema che individua i rapporti di reciprocità tra gli elementi fondanti di ogni progettazione curricolare proposti da Nicholls e Nicholls. Il modello tecnologico di riferimento che egli propone non è più, quindi, quello rigido e sequenziale proposto da Tyler e dai suoi allievi, ma diventa quello ciclico relazionale, di chiara ispirazione ingegneristica, che guida i moderni processi di produzione industriale, che Pellerey richiama e riassume nella sequenza strutturata sui tre distinti momenti della:

- progettazione del prodotto e del processo produttivo (*design*);
- gestione della realizzazione concreta del progetto (*implementation*);
- valutazione continua e finale del processo produttivo e del prodotto (*quality control ed evaluation*).

Egli insiste, in particolare, sulla necessità di tenere ben distinto il momento della predisposizione da quello della realizzazione del curricolo e che tutta la progettazione debba necessariamente essere esplicitata prima dell'avvio di ogni attività. Ciò al fine di rendere chiari e praticabili i procedimenti di valutazione dei prodotti attesi. Tuttavia, avverte il pericolo insito in una deriva tutta tecnologica osservando che: *Realizzare in concreto un progetto educativo o didattico è ben più che eseguire una serie di istruzioni preordinate* (Pellerey, 1983: 43). Non omette comunque di segnalare anche il pericolo opposto, ben presente nella tradizione pedagogica italiana, di *lasciarci portare soltanto dagli interessi o disinteressi, e dagli umori momentanei degli allievi (e nostri!)* (Pellerey, 1983: 45). Per queste ragioni prende chiaramente posizione a favore di chi opta per una strutturazione sistematica dei processi di insegnamento – apprendimento, e si oppone alle nuove tendenze libertarie (Rogers, 1973).

Quest'ultima considerazione giustifica l'urgenza di una strutturazione razionale del curricolo e dell'organizzazione delle attività funzionali alla sua realizzazione. Per questo motivo Pellerey riconosce le specificità della progettazione curricolare in ambito pedagogico, rispetto alla realtà della produzione industriale, soprattutto nella fase di realizzazione di ogni progetto educativo, dove maggiore è la necessità di adattamento di quanto precedentemente

pianificato. Rivolge per questo la propria attenzione all'operazionalizzazione degli obiettivi e allo sviluppo di specifiche capacità professionali nel docente.

Gli obiettivi didattici sono comportamenti terminali osservabili. Alla fine del corso deve essere possibile constatare in maniera palese se gli obiettivi sono stati raggiunti. Essi, infine, debbono essere misurabili. Ciò implica la necessità di esplicitare il grado di prestazione accettabile dello studente, in altre parole la presenza di un criterio di misura che faciliti la valutazione circa il raggiungimento o meno dell'obiettivo. Gli obiettivi comportamentali sono riconducibili ad attività programmate di natura prevalentemente operativa, cioè all'acquisizione di abilità abbastanza precise e facilmente dimostrabili. In generale si può dire che la formulazione degli obiettivi può essere specificamente rivolta a prestazioni precise degli allievi solo se si tratta di azioni intellettuali o pratiche che devono seguire regole o procedure ben definite. Dove entrano in processi cognitivi e abilità operative che coinvolgono componenti complesse e/o di natura intuitiva, sensibilità estetica e flessibilità di pensiero, creatività e capacità di invenzione, competenze relazionali e azione ai sentimenti altrui, ecc. viene a mancare il presupposto per una definizione puntuale dei risultati attesi. (Pellerey, 1994: 00)

Riprendendo l'opinione di Peters (1973) e di Eisner (1969) sul valore educativo in sé di certe attività, al di là dei risultati che si intende raggiungere, e le indicazioni di Pring (1973) sull'educazione scolastica come processo piuttosto che come risultato, egli propone di distinguere gli obiettivi in educativi e didattici. Gli obiettivi educativi *si riferiscono alla crescita della persona umana considerata nella sua totalità*; mentre gli obiettivi didattici sono *traguardi da raggiungere nel contesto di specifiche discipline o di precise aree disciplinari* (Pellerey, 1983: 54). Mentre per i primi, che comprendono anche i secondi, non sono necessarie profonde specificazioni, per gli obiettivi didattici è necessaria una declinazione in termini precisi, pratici e valutabili anche per la loro maggiore aderenza a saperi disciplinari o di area (linguistica, scientifica...) e per la loro più precisa collocazione temporale all'interno di una lezione o di un corso di studi. Pellerey individua in questo modo due livelli di *programmazione*: una educativa e una didattica; con la prima che comprende e fa da guida alla seconda. Per cui la sua proposta di progettazione si articola in due fasi dove: per la costruzione dei modelli di programmazione didattica viene ripreso lo schema elaborato da Nicholls e Nicholls (1975: 13) esaminato in precedenza; mentre, per la programmazione

educativa propone uno schema simile nel quale mantiene la struttura che ne evidenzia le correlazioni, ma sostituisce la voce *metodi* con quella relativa ai *bisogni degli alunni*.

In tal modo Pellerey riprende le riflessioni di Taba e di Robinsohn sulla necessità di utilizzare i bisogni individuali (anche se Robinsohn li declina come capacità di dominare le future *situazioni di vita*) come punto di partenza per la definizione degli obiettivi educativi ma ne approfondisce il significato riprendendo la letteratura scientifica di settore.

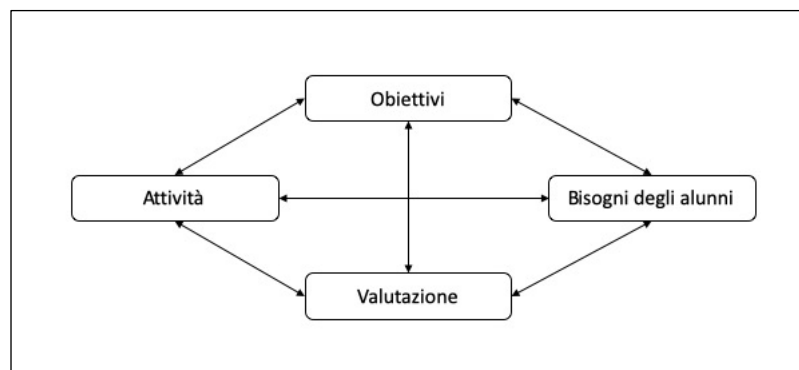


Figura 3.1, Modello di programmazione educativa (Pellerey 1983)

Dopo aver analizzato alcuni metodi per la determinazione degli obiettivi educativi, Pellerey riprende la definizione di obiettivo didattico di Mager (1978) che lo considera un *comportamento terminale*: ciò che è stato effettivamente appreso e non ciò che è stato insegnato. Si tratta di una precisazione che colloca la proposta di Pellerey in un’ottica progettuale nuovamente centrata sull’allievo e sui risultati da costui raggiunti, non solo sul processo di insegnamento, dove l’obiettivo didattico preciso, osservabile e misurabile:

[...] è un intento comunicato da una definizione che descrive un cambiamento che ci si prefigge di realizzare in un allievo: definizione di come un allievo dovrebbe comportarsi quando ha completato con successo una esperienza di apprendimento. È la descrizione di un modello di comportamento che, a nostro avviso, l’allievo deve saper esibire” (Mager, 1978, in Pellerey, 1983: 116).

Ben consapevole dei pericoli insiti nell’estremizzare la discussione in corso tra libertari e tecnologi, Pellerey propone una prospettiva che integri i due orientamenti distinguendo due ambiti formativi a livello scolastico: uno rivolto alla padronanza di contenuti culturali e di

abilità strumentali di base; un altro rivolto a uno sviluppo più generale dell'allievo, a sua volta distinguibile in due aree: la prima guidata da attività di sviluppo e ampliamento di interessi e capacità individuali promosse dall'insegnante; la seconda dedicata all'espressività e all'iniziativa spontanea, gestita dagli allievi.

I tre ambiti sono raggruppati in due aree e interagiscono tra di loro, operando in direzioni diametralmente opposte e correlate, che procedono, da una parte, verso lo sviluppo individuale dell'allievo; dall'altro verso la sua crescita sociale.

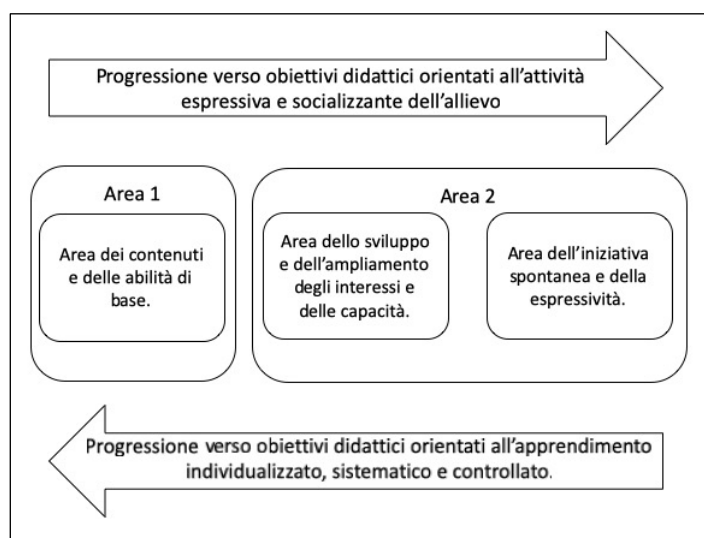


Figura 3.2, *Ambiti formativi e aree* (Rielaborazione da Pellerey, 1983)

### 3.3 Scurati e la prospettiva personalista

Cesare Scurati entra nel dibattito nazionale sulla teoria del curricolo attraverso una proposta di rinnovamento, indirizzata alla scuola primaria, fondata sui principi del personalismo pedagogico di ispirazione cattolica. Egli rifiuta la visione tecnologica fondata sull'adozione di rigidi schemi precostituiti nella predisposizione, conduzione e valutazione del curricolo a favore di una progettazione non generica e indeterminata, ma più corrispondente a specifiche situazioni ambientali e culturali, che tenga conto anche delle esigenze espresse dagli allievi. Per queste ragioni nella prospettiva sociologica che percorre la sua riflessione, il curricolo, oltre agli obiettivi formativi, deve comprendere anche una scelta precisa di valori appartenenti alla cultura di riferimento. Per Scurati il termine curricolo ha una duplice

dimensione; o meglio, esprime due distinte intenzionalità: quella dello studente rispetto al proprio percorso di sviluppo; quella della scuola e delle possibilità formative che essa offre. Nel percorso di ricerca che porta alla definizione che propone Scurati il curricolo è fortemente collegato allo stretto rapporto, accomunato dalla condivisione di una stessa intenzionalità, tra studente e scuola. Il curricolo è:

[...] il complesso integrato dell'esperienza scolastica compiuta dallo studente in quanto intenzionalmente rivolta a conseguire il fine della sua formazione.

[...] l'organizzazione delle possibilità offerte dalla situazione scolastica in quanto ordinata allo sviluppo evolutivo dell'alunno [...]

[...] è la scuola in quanto esperienza vissuta dall'alunno in tutte le sue dimensioni e occasioni [...]

Parlare di curricoli significa sostanzialmente riferirsi alle modalità intenzionali (per la grandissima parte coincidenti con l'organizzazione scolastica) di predisporre e condurre dei processi di trattamento formativo di personalità in via di sviluppo» (Scurati, 1977a: 21).

Si tratta di una visione che vede risolversi il problema dello sviluppo curricolare prevalentemente nel rapporto alunno – scuola all'interno delle tre dimensioni classiche della scuola pubblica italiana che egli sintetizza nel *costume amministrativo, didattico e professionale*, e che tralascia molti degli elementi che caratterizzano il contemporaneo dibattito scientifico anche nell'ambito accademico italiano.

Rifacendosi alle ricerche di Stenhouse (1975), di cui riprende le definizioni di curricolo, Scurati propone quattro criteri generali per la sua progettazione e per guidare le pratiche di programmazione affidate ai docenti e riassunte nei concetti di: realtà; razionalità; socialità e pubblicità.

[...] affrontare una programmazione curricolare vera e propria significa [...] gestire con chiare finalizzazioni e complesse strumentazioni operative l'intero arco delle opportunità di sviluppo e di apprendimento di un gruppo di alunni, secondo cadenze

ispirate a nuclei costitutivi della realtà, della razionalità, della socialità e della pubblicità» (Scurati, 1977a: 22).

Ribadisce in questo modo che, all'interno di una strategia globale che prevede la costruzione dal basso del curricolo, il primo tratto irrinunciabile è la sua aderenza alla *realtà* del contesto in cui viene progettato e realizzato. Solo in una *precisa situazione data, specifica e non generica*, il curricolo trova ragione di esistere. Si tratta comunque di un'operazione che deve essere priva di elementi di casualità e ispirata da un costante processo *razionale*, scientificamente fondato, di *organizzazione, valutazione e ristrutturazione* del curricolo, che esprima una precisa intenzionalità rispetto agli obiettivi che intende conseguire. Particolare attenzione viene data da Scurati al concetto di *obiettivo*, per la cui definizione si rifà al lavoro di Nicholls & Nicholls (1972) e alla classificazione tassonomica, gerarchica e lineare di Gagnè (1973), che, nella sua fredda precisione obbliga a superare lo sterile esercizio retorico che spesso si fa in sede di progettazione quando si parla di fini, mete o scopi dell'insegnamento.

La complessità dell'operazione di costruzione del curricolo esclude che possa essere affidata a una sola persona, ma ne impone la *socialità*, intesa come la dimensione collegiale e il punto di vista interdisciplinare necessari per assumere decisioni sulla sua progettazione e gestione, vista la varietà di competenze culturali e professionali richieste in ogni sua fase. Il criterio della *pubblicità*, infine, viene posto per focalizzare l'attenzione sulla comunicabilità del progetto curricolare che deve essere illustrato e motivato in ogni momento del suo svolgimento. Su quest'ultimo aspetto, legato alla capacità di essere pienamente consapevoli del percorso progettato e pronti a rispondere a ogni richiesta in merito, Scurati vede un elemento fondante della professionalità docente.

Nell'introduzione dell'edizione italiana al testo di Lawrence Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo* (1977b), egli evidenzia, sostenendone la validità anche per il contesto italiano, tre punti focali nelle scelte che l'autore opera rispetto al curricolo e che, come vedremo, anticipano alcuni tratti distintivi dell'attuale modello italiano fondato sull'autonomia scolastica:

1. i caratteri di *pubblicità* e *controllabilità* che sono indici di razionalità e di democraticità imprescindibili in ogni fase di elaborazione del curricolo (ideazione, elaborazione, applicazione, verifica e revisione);

2. l'orientamento specifico alla costruzione di un curriculum centrato sulla scuola, non di carattere nazionale e predisposto dai docenti;
3. l'adozione della prospettiva della *ricerca-azione* per sostenere il continuo sviluppo del curriculum che si realizza a livello di classe e di scuola.

Su questa base, in riferimento ai processi di cambiamento in atto all'epoca nel sistema italiano, dove sono appena stati approvati i decreti delegati e si stanno predisponendo i programmi nazionali per la scuola media unificata, Scurati sottolinea il carattere eccezionale e sperimentale della coesistenza di una scuola del curriculum all'interno di un sistema normato dai programmi nazionali. Allo stesso modo evidenzia i limiti al potere decisionale dei docenti in un sistema che si sta orientando verso un ampliamento della base democratica dei soggetti chiamati a prendere decisioni sul funzionamento della scuola. Egli individua all'interno del sistema scolastico italiano l'esistenza di almeno tre logiche procedurali che determinano tre distinte prospettive, non prive di contraddizioni, e le chiama:

- *regolarità strutturali*, che sono intese come il livello decisionale politico che condiziona anche la programmazione curricolare;
- *regolarità formali*, dove prevale l'esercizio di funzioni di ordine amministrativo;
- *regolarità funzionali*, legate all'organizzazione delle attività didattico – educative vere e proprie.

Nella necessità di superare le difficoltà di dialogo e di trovare una continuità organizzativa e operativa tra questi tre livelli Scurati vede una possibile chiave di sviluppo dell'analisi e della ricerca in campo curricolare. In questa direzione la prospettiva della ricerca – azione, ripresa sempre da Stenhouse, diventa uno strumento indispensabile per condurre e sostenere con criteri scientifici i processi innovativi di sviluppo curricolare che si stanno realizzando nelle singole realtà scolastiche.

### **3.4 Programma e programmazione: una prima sintesi**

Nel 1978, subito dopo l'introduzione *ope legis* dell'obbligo della programmazione didattico – educativa, e poco prima della redazione dei nuovi Programmi Nazionali per la Scuola Media, viene pubblicato, a cura del prof. Aldo Visalberghi, il testo *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Un volume che rappresenta ancora oggi un punto di riferimento per chi



intenda affrontare lo studio dell'evoluzione del pensiero pedagogico italiano e comprendere le ragioni scientifiche che sono alla base della costruzione dei rapporti tra la Pedagogia classica, fatta di pensiero filosofico e senso pratico derivato dall'esperienza, e le moderne Scienze dell'Educazione i cui saperi vengono circoscritti, sul piano teorico e operativo, rispetto al contributo dato alla ricerca nel campo dell'educazione e dell'insegnamento. Si tratta di una vera e propria enciclopedia, nel senso più strettamente etimologico del termine, che illustra e commenta lo stato dell'arte degli studi italiani in campo pedagogico e che va dal tema di quale formazione prevedere per il personale docente chiamato a programmare il proprio lavoro, fino all'analisi dei risultati sul rendimento scolastico ottenuti dall'Italia nella rilevazione internazionale dell'IEA pubblicati l'anno precedente (AA.VV., 1977).

Questo testo, riedito e ampliato negli anni successivi, rappresenta quindi una prima sintesi dello sviluppo di questo settore di studi all'interno della comunità scientifica italiana. Esso raccoglie gli esiti del lavoro della nuova generazione di pedagogisti, frutto anche dell'apertura al confronto e alla collaborazione internazionale, e documenta lo sforzo di individuare uno spazio di mediazione tra teoria e prassi; un momento di incontro tra la pedagogia di derivazione accademica e la precettistica didattica che condiziona e indirizza il lavoro degli insegnanti.

Per quanto riguarda le teorie del curricolo e la progettazione curricolare, al suo interno si trova il citato intervento di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi (1978: 135-149) dedicato all'attività progettuale del personale docente nel passaggio tra programma nazionale e programmazione delle attività didattico – educative. Con il preciso intento di interpretare l'innovazione portata dalle teorie del curricolo alla luce delle specificità del contesto italiano e della recente introduzione della pratica della programmazione, i due autori pongono inizialmente l'attenzione sulla figura del docente, così come ridisegnata dai Decreti delegati del 1974, e su come stia evolvendo verso un modello professionale che richiede un livello qualitativamente elevato di collegialità:

[...] viene profilandosi un nuovo concetto di autonomia della funzione docente, da non confondersi con quello individualistico, formale, e soggettivamente apolitico, per il quale la considerazione autonoma del lavoro didattico viene definita, in un quadro di elaborazione e di discussione collegiale, soprattutto in rapporto all'amministrazione centrale. [...] l'insegnante [...] perde il suo carattere di ultimo anello di una catena gerarchica e acquista un'effettiva libertà, da misurarsi però entro i confini di un rapporto

dialettico fra tutti coloro che in modo diretto o indiretto partecipano alla vita della scuola.» (Maragliano e Vertecchi, 1978: 141)

Viene così offerta una visione ampia dell'evoluzione del profilo professionale del docente, coerente con gli studi in campo psicopedagogico e vicina alle posizioni già espresse da Pontecorvo, dove appare chiaro che è attraverso un'adeguata formazione del personale docente e il consolidamento di pratiche collegiali che si realizza il processo di innovazione. Allo stesso modo si mantiene anche l'orientamento alla progettazione intesa come costante attività di ricerca necessaria:

- a contestualizzare la programmazione a livello di scuola;
- a superare le rigidità dei programmi nazionali;
- a qualificare l'azione di organizzazione, erogazione e valutazione dell'attività didattica a livello di contesto sociale e di comunità.

La logica secondo la quale procedono Maragliano e Vertecchi nell'analisi della questione curricolare è quella di una riqualificazione razionale della proposta curricolare italiana che non dimentichi la propria storia, ma che sappia rispondere alle mutate esigenze sociali, al portato delle innovazioni tecnologiche e agli esiti delle ricerche condotte nell'ambito delle scienze dell'educazione. In questa prospettiva si inserisce anche l'interpretazione data al concetto di curricolo, che non va confuso con quello di programma, dato che nell'esperienza italiana con quest'ultimo termine generalmente ci si riferisce ai contenuti delle discipline. Nella visione di curricolo proposta da Maragliano e Vertecchi, infatti, si intende aderire a un costrutto nel quale convergono molte delle istanze promosse dagli autori precedentemente citati che:

[...] permette di ampliare enormemente il campo di intervento dell'azione didattica. Infatti, quando si parla di curricolo non si allude a una neutra definizione di contenuti educativi o di soluzioni tecniche di apprendimento, ma si considera il complesso delle condizioni dell'insegnamento/apprendimento, il suo essere sistema prima ancora che aggregazione di elementi. È appunto la nozione di curricolo e il suo concretizzarsi in un ambito di progettazione didattica che permette di tener conto in un'ottica complessiva delle dimensioni sociali e psicologiche, degli aspetti scientifici e culturali, dei fattori sociologici e ambientali, delle condizioni istituzionali e materiali in cui il processo formativo viene a realizzarsi. (Maragliano e Vertecchi, 1978: 144)

Si afferma in questo modo un'idea di curricolo nella quale convergono: sia le istanze di ordine generale e sistemico, che ne costituiscono l'ossatura istituzionale e che danno gli indirizzi necessari per la macro-progettazione; sia l'insieme delle analisi delle esigenze e delle criticità la cui conoscenza è imprescindibile per garantire l'effettiva realizzazione nella micro-progettazione. che, con la stessa logica e metodologia di ricerca utilizzata a livello più generale, si realizza anche a livello locale. Per queste ragioni, al fine di favorire la gestione del processo di costruzione del curricolo scolastico, vengono individuate alcune variabili di sistema, non tutte operationalizzabili, da tenere in considerazione durante le fasi operative, quali:

- la conoscenza del livello di partenza degli allievi;
- l'analisi delle motivazioni al lavoro scolastico;
- il quadro generale degli obiettivi formativi;
- la disponibilità delle risorse didattiche;
- l'attenzione agli elementi culturali e alle forze sociali presenti nell'ambiente;
- la valutazione intesa come strumento di regolazione di tutta l'attività scolastica.

Sulla base della raccolta sistematica e dell'elaborazione dei dati riferiti a tali variabili, tenuto anche conto dei progressi della ricerca scientifica in campo educativo, vengono, inoltre, individuate cinque fasi generali nell'organizzazione logico – temporale del lavoro di progettazione del curricolo la cui scansione prevede che a livello di singola scuola si proceda, nell'ordine, con:

- l'analisi della realtà scolastica;
- la determinazione dei traguardi formativi espressi in termini di comportamenti attesi;
- la scelta dei contenuti ritenuti maggiormente idonei per il raggiungimento dei traguardi;
- la scelta di mezzi didattici e di tecnologie adeguate;
- la verifica del prodotto scolastico, e la comunicazione dei risultati.

Quella formulata da Maragliano e Vertecchi è una proposta chiaramente in linea con il pensiero già manifestato da Taba che contestualizza nella nuova realtà scolastica italiana l'idea di un'organizzazione razionale del lavoro di costruzione e verifica della qualità della progettazione curricolare. La sua complessità richiede tempo specificamente ad essa dedicato e una professionalità docente che, nell'esprimersi a livello collegiale, si muova

necessariamente verso direzioni di innovazione sostenute da un costante lavoro scientifico di ricerca e di sperimentazione. L'impianto previsto dai due autori per l'attività di ricerca a livello micro non può prescindere dagli analoghi percorsi attivati su piani e livelli più ampi che riguardano la coerenza interna del sistema scolastico nazionale di istruzione e di formazione.

La sintesi sul dibattito italiano attorno al curricolo proposta dal citato saggio di Maragliano e Vertecchi certifica il definitivo superamento del ritardo con cui in Italia è stato avviato questo settore della ricerca educativa e il livello di sviluppo raggiunto nel Paese dalle Scienze della formazione e dell'educazione. Questo consentirà l'apertura di una nuova stagione di ricerche e di innovazioni, scientificamente fondate, dove, accanto alle sperimentazioni sul campo e alle elaborazioni teoriche prodotte in ambito accademico, in un inedito clima di ampio dialogo e fattiva collaborazione inter-istituzionale, si registreranno anche numerosi e importanti cambiamenti negli interventi normativi di riforma del sistema scolastico nazionale. Come si vedrà in maniera più approfondita nella seconda parte di questa ricerca dedicata al dibattito legislativo sul curricolo in Italia, tra questi vanno ricordati, in particolare quelli che, a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta, hanno riguardato il settore della formazione di base con interventi di riforma dell'organizzazione e dei programmi della scuola media (D.M 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*); della scuola elementare, che prende il nome di scuola primaria (D.P.R. 12 febbraio 1985, n.104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*; Legge 5 giugno 1990, n.148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*) e della scuola materna, che assume opportunamente la denominazione di scuola dell'infanzia (D.M. 3 giugno 1991, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*),  
Scrive a tale proposito Ira Vannini (2009):

Nelle voci dei pedagogisti degli anni Settanta, che hanno dato origine al dibattito sulla programmazione e il curricolo nella scuola italiana, si profilano dunque i temi principali che guideranno le riflessioni, le normative, le sperimentazioni, le esperienze dei decenni successivi. Le parole-chiave che emergono, insieme a un'idea di programmazione curricolare, sono quelle di innovazione, sperimentazione, intenzionalità, collegialità. In ognuna di esse, gli insegnanti vengono visti come i protagonisti di una scuola dell'innovazione che sta ponendo le basi di un'autentica democrazia dell'istruzione.  
(Vannini, 2009: 46)

Su queste basi prosegue negli anni Ottanta e Novanta il dibattito sul curricolo che, oltre agli studi in ambito accademico, porta alla citata, settoriale, ma profonda riforma del sistema scolastico italiano, con le tempistiche sinteticamente menzionate. Confermando la logica con cui si sta procedendo a legiferare in ambito scolastico, Franco Frabboni (1987), nell'ambito del quadro teorico *problematico e critico* tracciato da Giovanni Maria Bertin (1951) definisce il curricolo come *il percorso formativo di uno specifico grado scolastico* nel quale coesistono il programma e la programmazione, due momenti che egli rappresenta rispettivamente con la metafora del *manifesto nazionale* e dell'*edizione locale* di un curricolo flessibile e centrato sugli obiettivi cognitivi. Il curricolo diventa quindi il crocevia, il punto di incontro tra teoria e prassi:

Un percorso curricolare costruito sul doppio scenario del programma e della programmazione, per di più armonizzato e nobilitato da un passaggio didattico problematico e critico, esprime la sua forza operativa (il «come») nella funzione/termostato. Il «curricolo» è il regolatore degli «assetti» metodologici della vita scolastica (delle strategie, delle procedure, delle strumentazioni adottate) è l'ammortizzatore della vettura scolastica ogniqualvolta le «variabili» dei processi di socializzazione/apprendimento la costringono in terreni accidentati; è il sintetizzatore dei tanti «rumori» didattici che si producono nell'esperienza scolastica quotidiana. (Frabboni, 1987: 84)

Tuttavia, l'auspicata ricomposizione dello storico problema del rapporto tra teoria e prassi, di cui lo stesso Frabboni sollecita la soluzione, ma avverte anche il rischio manifestato dal pericolo di rimanere nel guado dell'incompiutezza dei processi in corso (1987: 18 - 31), non avrà luogo. La stagione delle riforme e l'ipotizzato processo di consolidamento delle logiche progettuali legate alla capacità di immaginare, gestire e valutare un curricolo scolastico, non troveranno conferma nelle pratiche attivate nelle scuole dove, perso lo slancio innovativo che aveva caratterizzato gli anni Settanta, si assisterà a un distanziamento tra la pratica della progettazione, sempre più ridotta a rito, a ripetitivo adempimento burocratico, e l'attività didattica effettivamente realizzata in classe. Le cause di questo processo vanno senz'altro ricercate nelle politiche economiche che, negli anni immediatamente successivi ai grandi progetti di riforma dei programmi nazionali, hanno tagliato risorse indispensabili per portare

a compimento i disegni di riforma del sistema, ma anche, secondo Ajello e Pontecorvo (2002 in Vannini, 2009: 23) per l'incapacità della ricerca empirica di colmare la distanza tra il ricercatore e l'insegnante. Lapidario il giudizio di Castoldi (2013) che, a proposito di curriculum, nel sottolineare la contraddizione tra *l'adesione alla pedagogia per obiettivi importata dal mondo anglosassone* e la tradizione della pedagogia italiana, figlia del centralismo francese, basata sulla separazione tra la rigidità e prescrittività dei programmi nazionali e il compito esecutivo affidato ai docenti per la sua realizzazione, individua:

[...] due tare fondamentali che ne ridimensionavano fortemente l'impatto: da un lato l'ancoraggio a un paradigma culturale, quello comportamentista, ormai superato e fortemente riduttivo nel cogliere la complessità dell'apprendimento; dall'altro il riferimento a un contesto istituzionale caratterizzato da una forte tradizione autonomista, lontano anni luce dal centralismo "buro-pedagogico" del nostro sistema scolastico. (Castoldi, 2013: 11)

Questi sono i tratti più salienti dei caratteri di originalità che caratterizzano il contesto italiano rispetto al dibattito sul curriculum che occupa l'ultimo tratto del XX Secolo, i cui limiti, invece di ricomporre, scavano, di fatto, un solco tra curriculum pensato e curriculum agito che sarà in parte colmato solo con l'avvento dell'autonomia scolastica.

### **3.5 Teorie e modelli di sviluppo del curriculum**

Visto il percorso di ricerca fin qui condotto, appare opportuno proporre una distinzione nell'analisi della letteratura scientifica di riferimento tra: teorie del curriculum e modelli curricolari. Finora sono state esaminate le sole due teorie che vengono ritenute scientificamente adeguate: l'*educazione progressiva* proposta da Dewey e lo *strutturalismo pedagogico* formulato da Bruner. Da esse e da altri spunti teorici che non sono confluiti in una vera e propria teoria del curriculum sono derivati i principali modelli che hanno dato vita a questo specifico campo di ricerca all'interno delle Scienze dell'educazione. Oltre ai modelli proposti da Dewey e Bruner sono state esaminate anche alcune tra le principali *reazioni* ad essi o sviluppi determinati, in particolare, dai contributi portati dagli psicologi, sulla natura dell'apprendimento e sulla strutturazione della conoscenza, dagli antropologi culturali e dai

sociologi dell'educazione per quanto riguarda gli aspetti più legati all'organizzazione sociale. Abbiamo visto come il costrutto di curricolo, rispetto alle aggettivazioni che riceve, scivola in direzioni spesso contrapposte nel tentativo di definirne i confini teorici. Per questo il curricolo può essere: scolastico, esperienziale o esistenziale; aperto o chiuso; esplicito o implicito; formale o informale; significativo o meccanico; dichiarato o agito; atteso o percepito; unitario o doppio; nascosto o nullo. Tuttavia, sono molti i modelli di curricolo o i contributi specifici funzionali al loro sviluppo che sono stati elaborati dal secondo dopoguerra fino ai nostri giorni. L'elenco di autori è davvero lungo ed è destinato ad allungarsi ulteriormente. E sono innumerevoli le definizioni di curricolo e i modelli che continuano ad essere proposti. Questo rende particolarmente difficile dominare questo campo di studi e comprendere la vastità del curricolo in tutte le sue articolazioni. Per questo si ritiene opportuno provare a dare sommariamente conto di alcune classificazioni che sono state proposte. Ciò al fine di fornire alcune chiavi di lettura che possano essere utili a comprendere sia il carattere composito, ma anche pervasivo, di ogni proposta curricolare, rispetto ai vari aspetti dell'organizzazione dell'offerta formativa; sia per capire le ragioni che, nel prevalere di alcune prospettive o istanze, su altre, sostengono le singole scelte operate e le proposte curricolari elaborate dagli studiosi che continuano a frequentare questo specifico ambito di ricerca. Si tratta di un'operazione già tentata in passato e generalmente orientata a esplicitare: la concezione dell'insegnamento implicata; le forme per la sua realizzazione pratica; i criteri per valutarne l'efficacia. Si pensi, ad esempio, al citato saggio pionieristico di Frey (1971) sulle *Teorie del curricolo* dove, in assenza di caratteristiche univoche, vengono individuate tre tipologie che rimangono comunque fortemente interrelate tra di loro:

- *teorie ad orientamento strutturalistico e contenutistico*, dove prevalgono il legame con la struttura e i contenuti del curricolo e delle discipline che lo compongono, come nell'esempio rappresentato dalla teoria strutturalistica di Bruner (1966). Sono teorie che affidano la predisposizione del curricolo a esperti delle discipline e dei processi cognitivi;
- *teorie ad orientamento processuale e sistemico*, che si intersecano spesso con le precedenti e che sono caratterizzate dalla priorità data al processo, rispetto al contenuto curricolare, nelle varie forme in cui viene inteso (tra gli esempi citati: *modello input output; strumento di direzione; sistema di regolazione*). Comprendono gli:

- approcci legati alla teoria decisionale;
- approcci strumentali agli obiettivi di apprendimento;
- approcci sistemici e di teoria dei sistemi

Sono le teorie più pedagogiche, dove sono comunque evidenti anche gli influssi della sociologia dell'educazione, che nel trattare il curricolo come sistema complesso ne mettono in evidenza le numerose variabili (individuali, di contesto, metodologiche, contenutistiche) e che, sulla base di una costante attività di valutazione, ne evidenziano i tratti di maggiore flessibilità e capacità di mediazione nella progettazione dei percorsi didattico – educativi di implementazione rispetto alle altre teorie considerate. Sono le teorie che vedono un diretto coinvolgimento anche degli insegnanti;

- *teorie tassonomiche*, affini alle teorie ad orientamento strutturalistico e contenutistico, ma trattate a parte per le loro specificità in quanto condizionate dai principi delle teorie comportamentiste e orientate all'individuazione degli obiettivi di apprendimento e alla loro operazionalizzazione. Vengono distinte in:
  - *tassonomie psicologiche*, dove gli obiettivi di apprendimento richiamano i tre campi di funzioni psichiche nei quali sono state organizzate: cognitivo, emozionale-affettivo e psico-motorio;
  - *tassonomie contenutistico-tematiche*, dove prevale la rappresentazione teorica della cultura di riferimento e gli obiettivi sono oggetti culturali ordinati in classi che appartengono ai campi culturali scelti. Questi campi sono generalmente interconnessi.

Quelle tassonomiche sono teorie legate all'idea di sviluppo cognitivo, rigide, dagli obiettivi ordinati secondo gerarchie predeterminate dove non solo contenuti e metodologie passano in secondo piano, ma anche il ruolo del docente è subordinato all'osservanza del percorso previsto.

Anche Stenhouse (1975) propone una classificazione tripartita dei principali modelli di curricolo, simile a quella elaborata da Frey. Tale ripartizione è funzionale all'analisi della ricerca sul campo e alla formulazione della sua proposta di modello di curricolo. Egli distingue:



- il *modello per obiettivi*, in chiaro riferimento alle tassonomie che da Bloom in poi sono state realizzate. Modello da lui criticato perché troppo ingegneristico e troppo lontano dalla realtà dell'aula scolastica perché basato sulla enunciazione degli obiettivi che definiscono un percorso di insegnamento-apprendimento predeterminato;
- il *modello procedurale*, costruito sui processi e sui contenuti culturali propri di ogni disciplina di cui si chiede di apprendere i principi procedurali senza ricorrere a mediazioni didattiche come proposto da Bruner (1966) e da Peters (1967). Anche in questo caso Stenhouse evidenzia gli aspetti critici dovuti allo scarso rilievo dato al percorso fatto dagli studenti e ai risultati dell'apprendimento;
- il *modello centrato sulla ricerca*, che è quello proposto e sostenuto da Stenhouse ed è basato sull'idea che il curriculum è un mezzo per studiare problemi, imperfetto e continuamente soggetto a miglioramenti, e che deve pertanto avere carattere sperimentale permanente. Ipotesi curriculari, organizzazione degli apprendimenti, verifiche e valutazioni in vista di modifiche e di miglioramenti sono tutte attività da affidare all'insegnante-ricercatore che opera nel contesto specifico della classe-laboratorio.

Le due classificazioni esaminate risalgono a quella che possiamo definire l'epoca d'oro degli studi sul curriculum, che dagli anni Ottanta in poi ha registrato una fase di declino, al punto da essere considerato *an extraordinarily complicated conversation* (Henderson, 2001). La recente ripresa di interesse per questo campo di studi che sta nuovamente animando il dibattito internazionale ha prodotto nuove proposte di classificazione tra le quali si ritiene opportuno menzionare quella di Wraga (2002), anch'essa tripartita, che, in continuità con il pensiero di Frey, prevede:

- *teorie ad orientamento contenutistico e strutturalista* dove il curriculum è centrato sulla struttura delle discipline (Schwab, 1971);
- *teorie ad orientamento tassonomico*, centrato sugli obiettivi che lo studente deve raggiungere (Bloom, 1956);
- *teorie fondate sulle teorie dell'apprendimento*, centrate sui bisogni formativi dell'alunno (Bruner, 1960).

Quest'ultima classificazione ci permette di individuare l'affermarsi di alcune costanti nelle generiche ripartizioni dei modelli di curricolo che ritroveremo anche negli studi proposti in Italia. Esse riguardano l'individuazione dei nodi concettuali attorno ai quali ruotano i diversi modelli curricolari che possono essere centrati:

- sulla struttura disciplinare;
- sul soggetto e sull'esperienza;
- sugli obiettivi.

Nel panorama scientifico non mancano però studi sul curricolo scolastico o suggestioni realizzati dal punto di vista di altre discipline come quello proposto da Normann (1992), (citato in Castoldi, 2013: 36), che opera nell'ambito delle teorie dell'organizzazione, il quale colloca la scuola tra le organizzazioni che prestano servizi, distinguendola dalle aziende che producono beni. I tratti distintivi di queste *aziende* sono: l'orientamento indirizzato verso la relazione diretta con il cliente e il *problem solving*. Su questa base egli individua cinque elementi costituiti del modello di gestione:

1. *il segmento di mercato*, inteso come il tipo di clienti cui si rivolge;
2. *il concetto di servizio*, cioè che cosa si intende offrire al cliente;
3. *il sistema di erogazione del servizio*, legato a come il servizio viene erogato e da chi;
4. *l'immagine*, che riguarda la rappresentazione del servizio costruita da chi lo eroga e la percezione che di esso ha l'utenza;
5. *la cultura e la filosofia*, che corrispondono al sistema di valori che motiva e sostiene l'erogazione del servizio.

Accertate le legittime perplessità di ordine politico, ma anche pedagogico, legate alla problematica visione della scuola come *azienda* e non come servizio pubblico, e dell'educazione come *prodotto* e non come diritto, presente in ogni moderna società democratica (Weick, 1976; Romei, 1986; Bush, 1996; Alessandrini, 2004, 2005), si può evidenziare l'utilità dello schema proposto da Normann come strumento interpretativo e diagnostico-valutativo dei vari progetti curricolari, in quanto strettamente connesso con le relazioni che si possono agevolmente individuare nei contesti reali, che danno voce a tutti gli interlocutori e ai portatori di interessi coinvolti: docenti, studenti, genitori e altri soggetti che a vario titolo partecipano alla costruzione e alla implementazione del curricolo di ogni istituto scolastico.

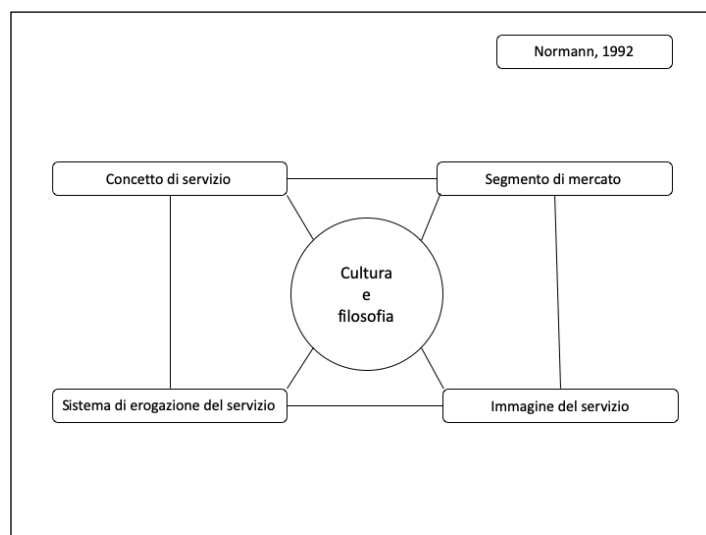


Figura 3.3. Modello di gestione di un'organizzazione di servizio (Normann, 1992)

Sono numerosi i contributi allo sviluppo degli studi sul curricolo e sulla progettazione in campo scolastico che provengono da altre discipline e sarebbe fuorviante per lo scopo della presente ricerca approfondire ulteriormente l'esplorazione di questo specifico ambito. Preme tuttavia, sottolineare, per il decisivo contributo che sta dando in questo momento, l'importanza delle suggestioni che, provenienti dall'architettura, hanno portato allo sviluppo del filone di ricerca denominato UDL, *Universal Design for Learning*, che sarà analizzato successivamente. L'UDL abbina le scienze della progettazione all'idea di insegnamento - apprendimento, andando a ridefinire il ruolo delle tecnologie in educazione (Laurillard, 2012).

### 3.5 Classificazioni dei modelli curricolari in Italia

Nel contesto italiano, una prima classificazione delle teorie curricolari è quella proposta da Scurati (1989, 1994: 3433-3443) che nella voce dedicata al curricolo, inserita nell'*Enciclopedia pedagogica*, le cui edizioni sono state curate da Mauro Laeng, punta l'attenzione sulle strutture formali di rappresentazione del curricolo e individua quattro *disegni curricolari*:

1. *sequenziali*, che sviluppano il curricolo come una sequenza lineare (Taylor, 1949);
2. *circolari*, costruiti sulla simultaneità e reciprocità nel riprodursi della sequenza tra i diversi momenti del curricolo (Wheeler, 1967);

3. *a spirale*, basati sulla ricorsività nel ripetersi delle operazioni previste per lo sviluppo del curriculum (Bruner, 1966);
4. *di tipo sistemico*, costruiti su una visione unitaria del curriculum che evidenzia le relazioni tra gli elementi che lo costituiscono (Kerr, 1969).

Si tratta di una prima classificazione che intende evidenziare, nella descrizione delle modalità su cui è organizzato il funzionamento del modello, gli schemi generali di progettazione del curriculum che non entra nel merito delle sue finalità o della sua contestualizzazione.

Interessante la proposta di classificazione elaborata da Emilio Lastrucci, per il quale il curriculum è «*il programma didattico effettivamente svolto in ogni situazione specifica ed elaborato in sede di programmazione didattica*» (Lastrucci, 2006: 23). Per questo motivo, all'approccio basato sull'individuazione degli orientamenti comuni presenti nelle varie teorie del curriculum utilizzato da Frey, egli propone anche una classificazione più orientata alla didattica mediante l'analisi delle diverse forme di programmazione, all'interno delle quali distingue (Lastrucci, 2006: 47-60):

- la *programmazione per obiettivi*, basata sulla definizione, lineare o modulare, delle tappe funzionali al raggiungimento di traguardi formativi predefiniti;
- la *programmazione per contenuti*, tipica della scuola tradizionale e del modello trasmissivo;
- la *programmazione per concetti o mappe concettuali*, basata sulle diverse forme di organizzazione e di rappresentazione della conoscenza;
- la *programmazione per principi procedurali*, che fa capo alle ricerche di Stenhouse e che si basa su un approccio problematico, critico ed aperto al sapere, dove diventa fondamentale il ruolo responsabile assunto dallo studente nella partecipazione diretta al processo di apprendimento;
- la *programmazione per sfondo integratore*, nata nel campo degli studi sulla difficoltà di apprendimento e sulle disabilità, che si basa sull'analisi dello sfondo (reale o immaginato), concepito come contenitore cognitivo, all'interno del quale collocare i processi di cambiamento attraverso le attività di insegnamento-apprendimento.

Nell'optare per la programmazione per obiettivi, Lastrucci (2006) puntualizza che:

[...] ciascun approccio presenta precisi vantaggi e, per definizione, limiti costruttivi, cosicché nessuno di essi risulta in grado di esaudire completamente le necessità legate ad uno specifico contesto e a ben definiti destinatari del processo didattico-educativo. La scelta dell'uno o dell'altro metodo, o eventualmente l'applicazione di tecniche e strumenti di diversa derivazione sul piano dei modelli generali di riferimento, nell'ottica di una integrazione metodologica, può essere quindi fatta dipendere da variabili legate alle specifiche situazioni educative. (Lastrucci, 2006: 58)

Si conferma in questo modo, ancora una volta, l'impossibilità di giungere a una sintesi esaustiva anche nell'analisi delle teorie del curriculum ma, soprattutto, viene in questo modo rafforzata l'idea circa la necessità di partire dalla situazione concreta nella progettazione del curriculum la cui costruzione non può essere avulsa dall'analisi delle variabili rilevate nel contesto in cui si intende intervenire.

Anche Anna Maria Ajello e Clotilde Pontecorvo (2002) con la pubblicazione del testo dedicato a: *Il curriculum. Teoria e pratica dell'innovazione*, concludono un pluriennale lavoro di ricerca e di sperimentazione sullo sviluppo del curriculum nella scuola italiana con una loro proposta di classificazione. Le due autrici riprendono il lavoro di analisi proposto da Frey e ne adottano le tre categorie individuate, aggiungendone una quarta, di matrice sociologica (Musgrave, 1969), dedicata ai curricula centrati sulla cultura della società all'interno della quale vengono concepiti e implementati. È una proposta di classificazione dei modelli curricolari che sostanzialmente richiama lo schema di composizione delle discipline che fanno parte delle Scienze dell'Educazione. Si tratta, quindi, di una ripartizione che intende evidenziare le basi scientifiche, le teorie di riferimento, cui ogni modello curricolare si ispira. Tale scelta è finalizzata a orientare lo sviluppo operativo del curriculum e delle attività didattico-educative ad esse connesse. Pertanto, lo schema di classificazione, individuato dalle due autrici, distingue:

- teorie di matrice psico-pedagogica (Gagnè, 1965; Stenhouse, 1977b);
- teorie di tipo filosofico – epistemologico (Ausubel, 1968; Schwab, 1971);
- teorie di carattere socio-antropologico (Dewey, 1916; Bruner, 1966);
- schemi neutri e di matrice tecnologica (Tyler, 1949; Taba, 1962).

Interessante anche la proposta di classificazione secondo le logiche progettuali proposta da Baldacci (2005) che riprende le due strategie alla base della costruzione del curriculum già

presenti nei primi modelli proposti da Tyler e Taba. Attraverso l'utilizzo di concetti provenienti dalla chimica, mutuati attraverso la psicologia, egli definisce le due strutture alla base delle strategie. La prima è una struttura *molare*, di tipo globale, che si rivolge al curriculum nella sua complessità e totalità. Ad essa associa metodologie di tipo induttivo e la strategia top-down, utilizzata dalle scienze dure, centrata sulla ricerca delle finalità generali del curriculum e della loro successiva traduzione in azioni per il loro conseguimento. Alla seconda, che identifica come struttura *molecolare*, accosta la metodologia deduttiva, che utilizza la strategia bottom-up tipica anche di parte della ricerca-azione. Quest'ultima si basa sulle esperienze concrete di insegnamento – apprendimento per risalire all'individuazione dei caratteri generali del curriculum. A questi due parametri Baldacci associa tre tipi di progettazione didattica educativa:

1. l'*unità didattica* (UD), che egli colloca nell'intersezione tra le due logiche di progettazione in quanto può essere considerata:
  - a. una unità progettuale minima (costituita da obiettivi e procedure didattiche e dalla valutazione) collocata all'interno di un insegnamento disciplinare;
  - b. oppure può avere un carattere progettuale più ampio quando viene utilizzata per trattare argomenti di tipo interdisciplinare;
2. il *modulo didattico*, che organizza (anche mediante la definizione di un blocco di UD) contenuti più ampi, generalmente di carattere curricolare;
3. il *progetto didattico*, che assume un'organizzazione di tipo curricolare quando raggiunge una certa complessità e che generalmente tratta contenuti extracurricolari spesso legati a esperienze pratiche.

	Struttura	
Strategia	Molare	Molecolare
Deduttiva (top-down)	Modulo didattico	Unità didattica
Induttiva (bottom-up)	Progetto didattico	

Tabella 3.1, Logiche progettuali a confronto (Baldacci, 2005, tratto da Castoldi, 2013: 43)

La proposta di riconoscimento dei diversi tipi di curriculum basata sull'incrocio tra le caratteristiche degli elementi strutturali e strategici ad esso sottesi, formulata da Baldacci, è

molto orientata verso la didattica e consente di collocare dentro questa prospettiva interpretativa anche le metodologie utilizzate per l'implementazione del curricolo nelle scuole attraverso lo strumento della programmazione didattico-educativa.

	Struttura	
Strategia	Molare	Molecolare
Deduttiva (top-down)	Programmazione per obiettivi	Programmazione per concetti o per temi
Induttiva (bottom-up)	Programmazione per situazioni, per progetti, per sfondo integratore	

Tabella 3.2, Tipologie di programmazione a confronto (elaborazione propria).

Recentemente Castodli (2013: 38), rifacendosi in parte alle considerazioni di Scurati (1977b) sulla scuola italiana come Ente di natura amministrativa e sulle tre logiche procedurali che insistono sulla progettazione curricolare, ha indicato tre livelli di elaborazione del curricolo all'interno del sistema scolastico italiano:

1. livello *macro*, corrispondente alle linee di indirizzo che provengono dal sistema scolastico nazionale o, nel caso della formazione professionale, regionale;
2. livello *meso*, corrispondente alla progettazione del curricolo che si fa a livello di singola istituzione scolastica autonoma;
3. livello *micro*, riferito alle proposte che si attuano nei confronti di un gruppo di allievi o di una classe.

Egli propone un'immagine a cerchi concentrici del curricolo i cui punti di riferimento e la cui precisione sono messi in relazione con il grado di vicinanza e di coesione delle comunità coinvolte che va dal livello meno dettagliato, ma di carattere generale e orientativo, costituito dalla dimensione nazionale, per giungere fino al massimo di specificità rilevabile nell'offerta formativa progettata per un gruppo classe.

Sempre rifacendosi a Scurati (1989-94: 3433), egli individua anche alcuni principi che qualificano il processo razionale di costruzione del curricolo che deve (Castoldi, 2013: 33):

- riferirsi a un concreto contesto formativo (principio di *realtà*);

- dichiarare gli scopi che persegue (principio di *intenzionalità*);
- dare coerenza alle parti che lo compongono (principio di *organizzazione*);
- guidare l'azione formativa (principio di *decisionalità*);
- coinvolgere tutti i soggetti interessati (principio di *socialità*);
- operare delle scelte mirate (principio di *selettività*);
- saper comunicare e condividere il progetto curricolare proposto (principio di *pubblicità*).

Dalle classificazioni elaborate in contesto italiano emergono alcuni persistenti elementi di criticità che possiamo considerare sistemici e ampiamente documentati anche al di fuori del Paese, come il distacco tra teoria e pratica o tra curriculum progettato, realizzato e appreso. Indubbiamente la complessità interna al campo degli studi sul curriculum non ne facilita lo sviluppo e le prospettive tracciate dai nuovi progetti di ricerca sono numerose (Pinar, 2007). La crisi degli studi nel campo del curriculum già preannunciata da Schwab (1964) e culminata con la provocatoria dichiarazione di morte di Huebner (1976), affonda le sue radici nella scarsa funzione pratica, nella vaghezza del discorso e nelle difficoltà, sul piano teorico e metodologico, di mettere a fuoco un percorso unitario e coerente, nonostante il massiccio ricorso alle risorse messe a disposizione dal contemporaneo sviluppo delle scienze sociali. A questo ordine di problemi si aggiunga tutta la riflessione critica sulla funzione ideologica sottesa al curriculum, già presente in Dewey (1916), nonostante la pretesa neutralità e apoliticità degli studi ad esso dedicati. Questo momento critico porterà a una riconcettualizzazione degli studi sul curriculum che si aprirà ai grandi temi posti dalla postmodernità come: l'educazione allo sviluppo sostenibile, la cittadinanza globale, il pensiero complesso, l'inclusione.

Si deve, invece, alle contraddizioni interne al sistema scolastico nazionale italiano il disorientamento provocato dagli scollamenti tra i vari livelli dell'azione teorica, amministrativa e didattico-educativa. Che sia costruito dal basso o teorizzato dall'alto il modello del curriculum organizzato per obiettivi e contenuti, così come le pratiche di programmazione ad esso collegate, non riescono a rispondere in modo soddisfacente alle istanze promosse dai vari soggetti coinvolti nella sua utilizzazione o fruizione. Tuttavia, questo problema non deve essere valutato in sé. Non è un fallimento interno alla scuola e alle



scienze dell'educazione, ma va rapportato alla contemporanea situazione di crisi di identità collettiva che accompagna i mutamenti sociali nel tratto finale del millennio.

La crisi del sistema scolastico viene con un'iperbole sintetizzata nella *fine dell'educazione*, già invocata dai descolarizzatori negli anni Settanta (Illich, 1971, Everett, 1971), e ora particolarmente presente nel dibattito scientifico all'interno delle scienze sociali (Giesecke, 1990, Postman, 1995). Osservato che il termine *crisi*, di origine greca, significa *scelta*, *decisione*, l'analisi sociologica alla base delle necessità di operare nuove scelte in educazione è estremamente puntuale. Infatti, al di là del luogo comune sulla funzione data alla scuola di trasmettere alle nuove generazioni la cultura e le conoscenze maturate in secoli di evoluzione:

Nessuna generazione, dal 1945 a oggi, ha potuto tramandare alla generazione successiva, senza profonde fratture, i criteri con cui essa stessa era stata educata e socializzata. Ciò che era fondamentale per gli adolescenti degli anni Cinquanta, è stato in gran parte spazzato via dalla "Rivoluzione culturale" del movimento studentesco; quello che per la generazione del 68, era importante per l'educazione dei figli – l'impegno politico e l'autonomia della crescita – è stato a sua volta largamente rifiutato da quest'ultimi, diventati ormai per i propri figli o giovani-adulti. Ognuna di queste generazioni ha dovuto a suo modo sperimentare che i principi dell'educazione ricevuta non corrispondevano alla realtà di fronte alla quale si trovavano da adulti. I genitori che programmavano il futuro dei figli non potevano che sbagliare, dal momento che questo futuro non si risolveva semplicemente nella continuazione della propria esperienza di vita. (Giesecke, 1985: 13).

La soluzione a questo problema di carattere generale, proposta dallo stesso Giesecke (1985: 100-101), viene individuata nel ritorno della scuola al suo compito fondamentale, che la differenzia dalle altre strutture sociali, prime fra tutte la famiglia, di offrire *sbocchi categoriali intorno ai quali costruire rappresentazioni del mondo adeguate* attraverso il *processo di insegnamento sistematico e programmato*. A questa considerazione, sulla base di quanto già emerso dalla ricerca sul curriculum (Ajello e Pontecorvo, 2002) si aggiunga che questo processo non può prescindere dalla stretta collaborazione con il mondo accademico e con le linee di sviluppo scientifico dei processi di costruzione del curriculum che scaturiscono dalle ricerche condotte in tale ambito istituzionale soprattutto, ma non esclusivamente, dalle Scienze dell'educazione.

Va, infine, ricordato che un ulteriore problema evidenziato dagli scienziati che si occupano degli studi nel campo del curricolo è dato dal *traumatico* intervento di interlocutori esterni non sempre qualificati (a cominciare dai politici) e da posizioni opportunistiche assunte da membri della comunità scientifica nei processi di cambiamento che hanno investito la scuola (Pinar, 2010). Quest'ultimo dato, comunque lo si interpreti, riposiziona, per importanza, il tema del curricolo al centro del dibattito pedagogico e ne sottolinea, ancora una volta, la necessità di proseguire nel complesso lavoro di ricerca per il suo sviluppo secondo concetti, costrutti, paradigmi e strategie diversi da quelli praticati in passato.

#### **4. Una complicata conversazione: l'internazionalizzazione del dibattito sul curriculum**

Il flusso di informazioni dal Nuovo al Vecchio Continente e viceversa che ha caratterizzato la seconda parte del Novecento, insieme alla crescita delle capacità di comunicazione, di condivisione e di cooperazione nelle ricerche scientifiche, compreso l'ambito educativo, ha portato all'attuale livello di sviluppo di una rete internazionale che sostiene tanto le attività di ordine accademico, quanto quelle di organizzazione ed erogazione dei servizi scolastici e formativi. Michael Young (2010), facendo una comparazione tra gli studi sul curriculum negli anni Settanta e oggi afferma:

[...] the broad field of curriculum studies is quite different [...] one difference is its growing internationalism (Michael Young, 2010: 228, cit. in Pacheco, 2012: 12).

Il fenomeno della globalizzazione è ritenuto il fattore determinante dell'internazionalizzazione degli studi nei diversi campi del sapere. Tuttavia, contrariamente a quanto avvenuto in altri settori, come l'industria o il commercio, o lo stesso ambito delle scienze cosiddette *dure*, nel caso degli studi sul curriculum non si rilevano i fenomeni di omogeneizzazione tipici della globalizzazione. Anche se le spinte al *cosmopolitismo curricolare* non mancano (Hansen, Burdik-Shepred, Cammarano, Obelleiro, 2009: 587), spinte di ordine più ideologico che scientifico, la nuova fase di internazionalizzazione degli studi sul curriculum, la prosecuzione della *complicated conversation*, si fonda sul valore dato all'alterità, al convergere nel luogo di incontro, che è la conversazione, di diverse vedute,

dove diventa fondamentale il reciproco riconoscimento piuttosto che l'assimilazione (Oakeshott, 1959 citato in Pinar, 2019<sup>3</sup>:108). Essa si fonda sostanzialmente su due pilastri:

- la crescente convergenza dal punto di vista dei concetti utilizzati e del significato loro attribuito nell'elaborazione delle basi teoriche;
- la condivisione della necessità che il curriculum sia situato, che abbia caratteristiche di *glocalità*, nel senso che faccia riferimento a istanze condivise a livello globale, ma che assicuri la possibilità di essere concretamente agito a livello locale.

La conversazione che prosegue è dunque *complicata* (dal latino *complico*: avvolgo, arrotolo, piego) nel senso che condivide la finalità di aumentare la comprensione delle tematiche curricolari, rendere sempre più agevole l'accesso agli studi in questo specifico settore delle scienze pedagogiche e più semplici le forme di applicazione degli esiti nelle specifiche realtà scolastiche.

Attraverso questa nuova prospettiva si va a interpretare la maggiore diversificazione dal punto di vista dei curricula che si elaborano e si implementano a livello nazionale, soprattutto rispetto alle tradizionali organizzazioni delle discipline e ai loro contenuti, ma anche rispetto ai valori di fondo e alle strategie di risposta alle diverse istanze sociali e alle effettive condizioni politiche ed economiche. Questo spiega anche perché la comunità internazionale si sia orientata verso lo studio comparato e la valutazione degli esiti, per ricercare l'*eutopia* (il buon-luogo), il luogo concretamente praticabile, piuttosto che continuare a rincorrere l'*utopia* (il non-luogo) di un curriculum universale.

Per dare un'idea della crescita degli studi sul curriculum si consideri, a titolo esemplificativo, la proliferazione di agenzie nazionali e internazionali specificamente dedicate alle ricerche in questo ambito come l'IAACS (International Association for the Advancement of Curriculum Studies) fondata nel 2001; o di altre associazioni simili, sorte in area anglosassone, come la canadese CACS (Canadian Association for Curriculum Studies) o l'australiana ACSA (Australian Curriculum Studies Association).

Dopo un periodo di declino degli studi condotti secondo le linee di sviluppo finora considerate, nel tratto finale del XX Secolo e nei primi due decenni del XXI si assiste a un rilancio degli studi sul curriculum che però si concentrano, non tanto sull'elaborazione di nuove teorie, quanto su quel complesso e articolato lavoro di ricerca avviato negli anni Settanta del

Novecento che è stato successivamente riconosciuto e accomunato sotto il termine *riconcettualizzazione*.

Su di esso pesano le prospettive portate dallo scetticismo del pensiero postmoderno (Lyotard, 1979), ma anche le pressioni derivanti dai profondi mutamenti nell'organizzazione sociale (Pinar, 1975, Pacheco, 2012, Doll, 2017).

The curriculum field has been suffering a kind of identity crisis, and we wanted to help resolve that, by pointing the continuities, as well as discontinuities, between the traditional and reconceptualized field. (Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman, 1995: 849, cit. in Pacheco, 2012)

In un quadro complesso e talvolta confuso, con tratti di confronto anche aspro tra i vari studiosi, l'interrogativo di fondo posto per la prosecuzione delle ricerche su questo argomento è: *quale conoscenza abbia maggior valore*. Pertanto, il tema di fondo che viene posto da questa nuova generazione di studiosi, non è più l'elaborazione di una teoria curricolare o la ricerca di tratti di sintesi che accomunino le diverse teorie, ma è la *comprensione* dell'oggetto culturale denominato *curricolo* analizzandolo non per i suoi presunti tratti di intrinseca neutralità, universalità e valenza, come aveva fatto la scuola di pensiero tradizionale costruita sul citato modello Tyleriano, ma studiandone le relazioni con le istanze culturali, politiche, filosofiche, epistemologiche, religiose, locali e internazionali, caratteristiche di un luogo e di un'epoca specifica esplicitamente ricondotte alla riflessione sull'esperienza personale di apprendimento (Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman, 1995). Su questo punto si costruisce il dibattito e trova nuovo alimento la storica disputa tra teorici e pragmatici del curricolo, tuttora in corso e di non facile ricomposizione.

Molto ci sarebbe da dire sul concetto di *valore* attorno al quale si concentrano gli sforzi per dare al curricolo la capacità di interconnettere e fungere da promotore di istanze politiche, sociali, economiche, culturali e pedagogiche indispensabili al mantenimento della coesione sociale.

La riconcettualizzazione degli studi sul curricolo ne riporta in luce elementi che erano già presenti fin dall'inizio, a partire proprio dal nesso tra curricolo e democrazia analizzato da Dewey (1916), e ne rivaluta funzioni non più primariamente orientate all'organizzazione dell'attività didattico-educativa, ma collegate alla più vasta gamma dei valori sociali e civili necessari al mantenimento e al progresso di ogni organizzazione pubblica.

#### 4.1 Pinar e la riconcettualizzazione della teoria del curriculum

Una delle figure di spicco all'interno di quello che viene individuato come il *reconceptualist movement in curriculum theory* è quella del pedagogista statunitense William F. Pinar il quale, a partire dalle fine degli anni Sessanta del Novecento, avvia una profonda opera di revisione degli studi sulle teorie del curriculum che avranno piena diffusione solo alcuni anni dopo, a partire dalla Conferenza di Rochester del 1973 intitolata: *Heightened Consciousness, Cultural Revolution and Curriculum Theory* e dalla successiva pubblicazione, nel 1975, del saggio: *Curriculum Theorizing: the Reconceptualists*.

Attraverso la fondazione di riviste, di associazioni e di eventi internazionali ad essi dedicate (come il *Journal of Curriculum Theorizing*, nel 1979; la *Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice*, di Dayton (Ohio) che si ripete annualmente dal 1983; la citata *International Association for the Advancement of Curriculum Studies*, nel 2001) Pinar, insieme a un gruppo sempre più consistente di accademici, propone un percorso *non tradizionalista* di revisione degli studi sul curriculum inizialmente basato sulla rivendicazione della necessità di recuperare uno spazio di riflessione all'interno alle scienze dell'educazione dopo anni di sbilanciamento sulla creazione e valutazione di curricula basati sui saperi disciplinari e sostenuto da interventi condizionati da studi settoriali esterni a questo ambito scientifico.

Anch'egli si riconosce in chi individua nella reazione alla crisi provocata dal lancio nello spazio dello Sputnik nel 1957 da parte sovietica il punto di rottura nel percorso scientifico di ricerca che era stato avviato, a partire dal lavoro di Dewey, nel campo delle scienze pedagogiche. Reazione che ha portato al prevalere di istanze non pedagogiche nelle proposte curriculari sempre più centrate sul raggiungimento di obiettivi di tipo cognitivo rispondenti a ragioni politiche, o economiche, appiattite sulla definizione di *standard* di apprendimento rilevati attraverso un'intensa e sempre più sterile attività di *testing* (Pinar, 2019<sup>3</sup>). Proprio l'aumento della distanza tra le tipologie di test messe a punto ed i risultati sempre più scadenti nelle performance degli studenti vengono utilizzati a dimostrazione di questa tesi. Secondo Pinar questa deriva ha portato, da una parte, al distanziamento e alla perdita di motivazione degli studenti nei confronti dello studio; dall'altra alla deresponsabilizzazione degli insegnanti il cui compito è stato sempre più costretto dentro le rigidità di un modello

trasmissivo, mortificando tutta la dimensione creativa necessaria allo svolgimento della professione.

By tying the curriculum to student performance on standardized tests, teachers were forced to abandon their (relative) intellectual freedom to choose what they teach, how they teach, and how they assess student learning. By tying the curriculum to standardized tests and assessing not only students' but also teachers' performance according to students' scores on those tests, right wing zealots and technological company profiteers have taken control of the U.S. school curriculum. (Pinar, 2019<sup>3</sup>: 106)

Per queste ragioni egli propone un percorso di reazione allo choc del 1957 diametralmente opposto alla dominante corrente cosiddetta tradizionalista, ritenuta troppo debole sul piano pedagogico, cercando di riportare gli studi teorici sul curricolo all'interno di questo ambito di ricerca accademica e nelle prassi scolastiche.

Il primo oggetto di riconcettualizzazione è proprio il termine curricolo dove, partendo dall'etimologia, Pinar propone l'abbandono del sostantivo *curriculum* a favore dell'utilizzo del corrispettivo verbo *currere*. Questo passaggio, orientato a valorizzare l'aspetto più agito e vissuto del curricolo, costituisce il tratto comune a tutti gli studiosi che sono stati nel tempo accomunati al gruppo dei *riconcettualizzatori*. Esso può essere sintetizzato nella condivisione dell'idea che alle radici della teoria del curricolo e della progettazione curricolare dovesse essere posta la soggettività, tradotta anche nel passaggio semantico *subject – subjectivity*, che va dalla centralità dei saperi disciplinari (*subjects*) a quella sulla capacità di riflessione individuale sul proprio percorso curricolare (*subjectivity*).

[...] *currere* refers to my existential experience of external structures: what happens to me as I go to the process of not just learning the material presented but of reflecting on myself as person. (Pinar & Grumet, 1976: vii)

Lo spostamento verso l'azione (*currere*), verso la diretta partecipazione al processo di insegnamento-apprendimento e la costante riflessione personale sullo stesso, consente a Pinar di riportare al centro delle teorie curricolari il soggetto che *corre*, il singolo studente, come sollecitato dall'attivismo pedagogico sviluppato nel Novecento. Rivendica in tal modo il diritto di tutti e di ciascuno a poter riflettere sulla propria esperienza di apprendimento e a

crescere coltivando le proprie inclinazioni e i propri interessi. Viene in questo modo denunciata la natura repressiva di molte scuole tradizionali dove il programma nazionale agisce in termini oppressivi verso lo studente, negandone l'unicità e l'originalità individuale, e viene riproposta la strategia di apprendimento per scoperta. Anche la figura professionale del docente viene riposizionata invocando il passaggio da un ruolo dominante fondato sulla trasmissione di conoscenze, a quello di facilitatore che partecipa attivamente ai processi di scoperta agiti dallo studente. In aperta continuità con la tradizione anglo-sassone, al docente viene esplicitamente richiesto di intervenire direttamente nella progettazione curricolare il cui processo di costruzione, elaborazione, realizzazione e valutazione viene riportato all'interno del team che opera in ogni singola scuola e in ogni singola classe.

Curriculum theory is that interdisciplinary field in which teacher education is conceived as the professionalization of intellectual freedom, emphasizing teachers' and students' individuality, that is to say their originality, their creativity, protecting their opportunities to dissent, engaged in ongoing if complicated conversation informed by a self-reflexive interdisciplinary erudition. (Pinar, 2019<sup>3</sup>: 106)

All'interno di questa teoria il curricolo viene quindi inteso come un metodo, una strategia che consente a ognuno di studiare attentamente la natura della propria esperienza individuale e di mettere in relazione il sapere accademico con l'esperienza stessa e con il contesto di vita (Pinar, 1975).

The method of *currere* seeks to understand the contribution academic studies make to one's life (and vice versa), and how both are embedded in society, politics and culture. (Pinar, 2019<sup>3</sup>: 25)

Egli distingue quattro fasi o momenti all'interno di questo metodo che potremmo definire autobiografico:

1. *regressiva*, di ritorno al passato per comprendere i cambiamenti che hanno portato alla situazione presente
2. *progressiva*, opposta alla precedente, di ricerca di ciò che non è presente ma che si potrebbe manifestare in futuro se osservato con attenzione;



3. *analitica*, centrata sul presente e sulla libera scelta creativa di quale significato dare a quanto vissuto, sperimentato e appreso;
4. *sintetica*, finalizzata a riassumere in un tutt'uno le parti intellettuale, emotiva e comportamentale dell'esperienza per concettualizzare il presente e agire responsabilmente in esso.

Successivamente la ricerca sulla riconcettualizzazione del settore degli studi sulle teorie curricolari, seguendo una precisa volontà di procedere secondo logiche multiprospettiche e interdisciplinari, si articola su diversi versanti andando ad approfondire la comprensione del curriculum attraverso l'esplorazione, la creazione e l'aggiornamento di una mappa il cui testo, o meglio, tessuto, comprenda, tra le altre, un costante dialogo e confronto con le questioni di genere; di razza, di religione; le teorie autobiografiche, così come quelle fenomenologiche e postmoderniste, estetiche, teologiche, ma anche tecnologiche. Per Pinar, infatti:

Whatever the school subject, the curriculum is historical, political, racial, gender, phenomenological, autobiographical, aesthetic, theological and international.  
(Pinar, 2019<sup>3</sup>: 107).

Nella ricerca che sostiene il processo di riconcettualizzazione si fa così strada l'idea del *poor curriculum* (Pinar & Grumet, 1976); un curriculum non certo ridotto, semplificato o impoverito, bensì spogliato da tutte le *distrazioni* che ne impediscono una visione chiara, ne ostacolano la comprensione e ne limitano la funzionalità rispetto al perseguimento delle nuove finalità individuate.

A poor curriculum is one stripped of its distractions. Stripped of video tape, fancy books and buildings, values, clarification and individualized instruction.  
Stripped of all the clothing we drape around ourselves to keep us from seeing.  
(Pinar & Grumet, 1976: vii)

La ricerca di una nuova sintesi tra oggetti di apprendimento e soggetto che apprende porta dunque il movimento dei *riconcettualizzatori* a una nuova impostazione dell'ambito di ricerca sulla teoria del curriculum centrata sulla comprensione delle reciproche relazioni tra i diversi elementi individuali, fisici, biologici e antropologico-culturali, e sulla maggiore

attenzione all'analisi dei processi presenti nello specifico contesto e nel momento storico esaminato come nei casi espliciti di attenzione alle questioni di genere, e alla rivolta femminista, in particolare; o alle questioni razziali tuttora fortemente presenti nel dibattito statunitense e non solo.

#### **4.2 Pensare da soli. Il metodo della complessità e la testa ben fatta di Morin.**

Tornando agli studi sul curricolo in campo europeo possiamo trovare una continuità con il percorso innovativo tracciato dal gruppo dei *riconcettualizzatori* statunitensi, e in particolare di Pinar, nelle riflessioni proposte dal sociologo Edgar Morin fin dai primi contemporanei studi sulla ricerca di un nuovo *metodo* di costruzione della conoscenza (Doll, 2019). Anche Morin, infatti, a partire proprio dall'introduzione all'imponente lavoro di ricerca dedicato al metodo, organizzato in sei corposi volumi (Morin, 1977 – 2004), si pone il problema di superare i limiti del sistema di indagine cartesiano posto alla base dello sviluppo del pensiero scientifico moderno. Limiti individuati nella problematica separazione tra oggetto e soggetto, che condizionano anche i processi di insegnamento – apprendimento. Per questo egli propone un nuovo metodo di accesso alla conoscenza basato sulla teoria della complessità e inizialmente centrato sull'analisi della relazione tra ordine, disordine e organizzazione (Morin, 1979).

Oggi si deve mettere in dubbio metodicamente il principio stesso del metodo cartesiano, la disgiunzione degli oggetti e delle nozioni (le idee chiare e distinte), la disgiunzione assoluta dell'oggetto e del soggetto. Oggi il nostro bisogno storico è di trovare un metodo che riveli e non nasconda i legami, le articolazioni, le solidarietà, le implicazioni, le connessioni, le interdipendenze, le complessità. [...] Ciò di cui abbiamo preso coscienza non è l'ignoranza umana in generale, è l'ignoranza che si annida, si nasconde, costituisce quasi il nucleo, il centro di quella nostra conoscenza che è considerata la più certa, la conoscenza scientifica. (Morin, 2001: 11)

Anch'egli, seppur partendo inizialmente dal versante filosofico e dalla critica all'approccio riduzionista posto alla base dell'impianto epistemologico delle discipline scientifiche, in continuità con quanto affermato da Pinar, si pone il problema della ricomposizione della

citata separazione cartesiana tra oggettività (*res cogitans*) e soggettività (*res extensa*) nei processi legati ai paradigmi sull'organizzazione della conoscenza che successivamente traspone anche nell'ambito pedagogico analizzando il problematico distacco tra oggetto dell'apprendimento e soggetto che apprende.

Non esiste una scienza della scienza. Si può dire che tutta la metodologia scientifica, volta completamente all'espulsione del soggetto e della riflessività, mantenga vivo un tale occultamento di sé stessa. "La scienza senza coscienza non è che rovina dell'anima", diceva Rabelais. [...] Di conseguenza, se vogliamo essere coerenti con il nostro progetto, dobbiamo assumerci necessariamente il problema della scienza della scienza. (Morin, 2001: 9)

A differenza di Pinar, egli non colloca questa ricerca all'interno di una *conversazione complicata* come quella sul curricolo, bensì dentro le prospettive offerte dalla teoria generale dei sistemi (Bertalanffy, 1968; Maturana e Varela, 1972) o della complessità, da lui intesa in senso etimologico: *complesso* è ciò che è tessuto insieme (Morin, 2001: 38). Teoria basata su una riconcettualizzazione di termini quali *sistema*, *organizzazione* e *auto-organizzazione* dove, all'idea di *comprensione del curricolo* indicata dal pedagogista americano (Pinar et al., 1985), egli associa la più ampia idea di *comprensione dell'organizzazione di un sistema complesso* attraverso lo studio delle sue interrelazioni. Quindi attraverso la comprensione delle relazioni esistenti tra le relazioni individuate all'interno del sistema stesso che la parcellizzazione dei saperi legati alle singole discipline scientifiche impedisce di vedere (Morin 1993). In questo senso, come ripetutamente precisato da Morin nei suoi saggi, il cambio proposto non è tanto di paradigma, quanto di strategia.

In termini più strettamente pedagogici, non essendo possibile in questa sede approfondire il suo ampio lavoro di ricerca teorica sul tema della complessità (per una sintesi si veda Morin, 2017), accertata l'impossibilità di raggiungere la conoscenza completa e rifiutata la parcellizzazione proposta dalla didattica costruita sui dettati delle singole discipline scientifiche che allontanano dalla comprensione della realtà, diventa necessaria una riforma del pensiero per la cui attuazione egli sollecita una correlata, radicale riforma dell'insegnamento. Tema al quale, all'alba del nuovo millennio (1999), dedica quella che egli stesso definisce una *trilogia pedagogica*: *La testa ben fatta; Relier les connaissances: I sette saperi necessari all'educazione del futuro*.

Il primo dei tre saggi citati si richiama a una frase attribuita a Michel de Montaigne che egli assume come principio per orientare la proposta di riforma dell'insegnamento in termini qualitativi e non quantitativi:

[...] è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena. [...] Una “testa ben fatta” significa che, invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di:

- un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi;
- principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso.

(Morin, 2000: 15)

Una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la sterile accumulazione. (Morin, 2000: 18)

Tale scelta, che non prescinde dalla necessità di acquisire conoscenze, trova le sue ragioni nell'analisi delle problematiche causate dalla scelta, già presente nel citato lavoro di Schwab (Schwab, 1971) di orientare l'insegnamento secondo le specifiche basi epistemologiche e la struttura delle singole discipline scientifiche che hanno condizionato lo sviluppo degli studi sul curriculum nel tratto finale del XX Secolo e che vengono ritenute responsabili della frammentazione osservata nell'acquisizione delle conoscenze e delle difficoltà di percezione e comprensione della complessità della situazione reale.

Gli sviluppi disciplinari delle scienze non hanno portato solo i vantaggi della divisione del lavoro, hanno portato anche gli inconvenienti della super-specializzazione, della compartimentazione e del frazionamento del sapere. Non hanno prodotto solo conoscenza e delucidazioni, ma anche ignoranza e cecità.

Invece di opporre correttivi a questi sviluppi, il nostro sistema d'insegnamento obbedisce loro. Ci insegna, a partire dalle scuole elementari, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a separare le discipline (piuttosto che a riconoscere la loro solidarietà), a distinguere i problemi piuttosto che a collegare e a integrare. Ci ingiunge di ridurre il complesso al semplice, cioè di separare ciò che è legato, di scomporre e di non comporre, di eliminare ciò che apporta disordini o contraddizioni nel nostro intelletto. In queste condizioni i giovani perdono le loro attitudini naturali a contestualizzare i saperi e a integrarli nei loro insiemi. (Morin, 2000: 7-8)

Attraverso questa precisa presa di posizione, sia rispetto alla ricerca, sia rispetto all'insegnamento, Morin propone un processo di convergenza, di integrazione tra i diversi saperi, scientifici e umanistici, che diventano i due fulcri di una medesima cultura umanistica, mediante la creazione di un nuovo sistema che operi secondo principi di inter, poli e trans disciplinarietà. Il *luogo* in cui si realizza questa convergenza è il singolo essere umano, accomunato al resto dell'umanità dalla stessa condizione esistenziale nel suo continuo percorso di *governare l'incertezza* attraverso l'acquisizione di informazioni, saperi e conoscenze da tradurre in sapienza con un incessante lavoro di interconnessione organizzato secondo *sette principi guida, complementari e interdipendenti, per un pensiero che interconnetta* (Morin, 1999a: 96-101):

1. il *principio sistemico ed organizzazionale*, secondo cui *il tutto è più della somma delle parti*);
2. il *principio ologrammatico* che considera non solo che la parte è nel tutto, ma anche che il tutto è inscritto nella parte;
3. il *principio dell'anello retroattivo* (o *feedback*) che rompe la logica della causalità lineare e permette la conoscenza dei processi auto-regolatori;
4. il *principio dell'anello ricorsivo* che consente di capire i processi di auto-regolazione (*gli umani producono la società attraverso le e nelle loro interazioni, ma la società, in quanto globalità emergente, produce l'umanità di questi individui portando loro il linguaggio e la cultura*);
5. il *principio d'autonomia/dipendenza* (o auto-eco-organizzazione) secondo cui gli umani sviluppano la propria autonomia dipendendo dalla cultura e dal loro ambiente geo-ecologico;
6. il *principio dialogico* che *unisce principi o nozioni che a prima vista paiono escludersi a vicenda* come: ordine/disordine; individuo/società;
7. il *principio della reintegrazione del soggetto conoscente in ogni processo di conoscenza* che, come in Pinar, riporta al centro il soggetto in quanto *ogni conoscenza è una ricostruzione, traduzione, da parte di una mente/cervello in una data cultura e in un dato tempo*.

In un ideale continuità con il pensiero di Dewey, Morin traccia un programma politico che chiama *democrazia cognitiva* all'interno del quale si intrecciano e interagiscono gli interventi

su cultura, scuola, persona e società che vengono promossi attraverso la riforma del pensiero e la riforma dell'insegnamento. Per quest'ultima egli individua cinque finalità educative generali poste anche alla base della rigenerazione culturale:

1. fornire una *cultura* che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare, affrontare i problemi multidimensionali, globali e fondamentali;
2. preparare le menti ad affrontare le *incertezze*, in continuo aumento [...] favorendo l'*intelligenza strategica* e la scommessa per un mondo migliore;
3. educare alla *comprensione umana*, fra vicini e lontani;
4. insegnare l'*affiliazione* (al proprio luogo di origine), alla sua storia, alla sua cultura;
5. insegnare la *cittadinanza terrestre*, insegnando l'umanità nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali, così come nella sua comunità di destino caratteristica dell'era planetaria, nella quale tutti gli umani sono posti a confronto, con gli stessi problemi vitali e morali (Morin, 2000: 107).

Per gli obiettivi di questa ricerca assume particolare interesse la distinzione, precedentemente accennata, che Morin fa tra *programma* e *strategia*, due categorie che egli pone alla base delle ragioni del rovesciamento di prospettiva proposto. Potrebbe sembrare una dichiarazione di sfiducia nei confronti delle possibilità di progettare l'insegnamento. In realtà nel passaggio dal programma alla strategia si percepisce la precisa intenzione di inserire elementi di flessibilità all'interno del sistema razionale di organizzazione delle discipline e del loro insegnamento. Inoltre, appare anche in tutta la sua chiarezza la volontà di indirizzare il lavoro di progettazione non solo verso la necessaria determinazione degli obiettivi, da non intendere in senso eminentemente cognitivo, ma anche verso lo studio delle relazioni effettivamente presenti e osservate nel contesto reale in cui viene calata ogni proposta didattico-educativa e si realizzano le attività di insegnamento e di apprendimento.

La strategia si oppone al programma, sebbene possa comportare elementi programmati. Il programma è la determinazione a priori di una sequenza di azioni in vista di un obiettivo. Il programma è efficace in condizioni esterne stabili che possiamo determinare con certezza. Ma minime perturbazioni in queste condizioni sregolano l'esecuzione del programma e lo condannano ad arrestarsi. La strategia si stabilisce in vista di un obiettivo, come il programma; essa prefigura scenari d'azione e ne sceglie uno, in funzione di ciò che essa conosce di un ambiente incerto. La strategia cerca senza sosta

di riunire le informazioni, di verificarle e modifica la sua azione in funzione delle informazioni raccolte e dei casi incontrati strada facendo. Tutto il nostro insegnamento tende al programma, mentre la vita ci chiede strategia e, se possibile, anche serendipità e arte. È proprio un ribaltamento di concezione che si dovrà attuare per prepararci ai tempi dell'incertezza. (Morin, 2000: 62-63).

Anche in Morin, come in Pinar, il tema del *poor curriculum* viene sviluppato nel testo che chiude la trilogia pedagogica, dedicato ai *sette saperi necessari all'educazione del futuro* che vengono individuati sulla base dell'analisi precedentemente illustrata sul tema della conoscenza. In questo caso, al concetto di *povertà* del curriculum viene proposto quello di *saperi necessari* individuando sette questioni chiave della conoscenza, o categorie organizzative, tra loro interrelate, declinate in termini operativi, che ogni proposta educativa deve prevedere:

1. *la cecità della conoscenza* e il rischio dell'errore e dell'illusione evidenti nelle derive deterministe, riduzioniste e idealiste. Per questo *l'educazione deve mostrare che non esiste conoscenza che non sia in qualche misura minacciata dall'errore e dall'illusione: errori mentali, errori intellettuali, errori della ragione, accecamenti paradigmatici* (Morin, 2001: 17-18);
2. *la pertinenza della conoscenza* e quindi la sua organizzazione in termini polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, globali che renda capaci di comprendere le relazioni tra le parti e il tutto;
3. *insegnare la condizione umana* attraverso il riaccorpamento delle conoscenze scientifiche e la comprensione della complessità della natura umana che è insieme biologica, sociale, psicologica, culturale e storica, sintesi di unitarietà e diversità;
4. *insegnare l'identità terrestre*, la consapevolezza di una cultura comune legata alla condizione umana, che egli chiama *destino planetario*, che metta tutti in grado di vivere, condividere, comunicare sulla base di una comune coscienza antropologica, ecologica, civica e dialogica;
5. *affrontare le incertezze* attraverso la comprensione della complessità del reale e dei limiti del ragionamento che riducono le nostre capacità di conoscenza e di azione, e la scelta di strategie adeguate;

6. *insegnare la comprensione* nella sua dimensione etica attraverso lo studio delle incomprensioni e lo sviluppo delle capacità di dialogo che consentano un superamento delle spinte ego, socio o etnocentriche;
7. *produrre un'etica del genere umano (antropo-etica)* basata sulla consapevolezza della reciproca azione costruttiva delle tre dimensioni che caratterizzano la condizione umana compresa nell'anello dove coesistono individualità, socialità e appartenenza alla specie, alla comunità planetaria.

Il lavoro di riconcettualizzazione e di reinterpretazione delle relazioni poste alla base delle nuove forme e strategie di costruzione della conoscenza e di progettazione curricolare viene così orientato verso il recupero dell'unitarietà del sapere e verso l'educazione alla convivenza intesa a livello planetario. Su questa nuova base antropologica si va a costruire e sviluppare un nuovo ecosistema culturale dove ogni proposta curricolare non si risolve nella sola progettazione della trasmissione di valori culturali geo-storicamente situati, ma si realizza nella più ampia visione integrata, globale e complessa data dalla frequentazione della realtà secondo linee interpretative generali condivisibili a livello planetario, rispetto alle quali compete al singolo, nelle sue dimensioni biologica, individuale e sociale, assumersi la responsabilità di fornire un'interpretazione e dare un senso.

Su queste basi teoriche si fondano, ad esempio, alcune delle più innovative proposte in campo educativo elaborate a livello internazionale e declinate in termini di *competenze chiave di cittadinanza* (OCSE, 2003; CE, 2006) che saranno esaminate nel paragrafo che segue.

Molto ci sarebbe ancora da dire sui percorsi di convergenza nella revisione concettuale e paradigmatica dei processi di conoscenza dove, per rimanere in ambito europeo, sono di particolare rilievo le lezioni di: Popper (1963); Bateson (1972; 1979); Deleuze e Guattari (1980). Lezioni favorevolmente accolte e condivise anche in Italia, tra gli altri, dal contemporaneo lavoro di ricerca sul tema della complessità proposto da Mauro Ceruti (Ceruti, 1986; 2009; 2018; Ceruti & Morin, 2013), e dalle riflessioni sul curricolo condotte da Massimo Baldacci (Baldacci, 2006b; 2010; 2019).

Come vedremo nella seconda parte di questo lavoro di ricerca, al primo, oltre ai citati studi teorici, si deve la revisione delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola primaria nel periodo 2007 – 2012, quando ha presieduto i lavori della Commissione tecnica istituita dal Ministero dell'Istruzione. Nei due testi delle



Indicazioni nazionali e nei documenti che ne hanno tracciato il percorso di redazione e di sperimentazione sono chiaramente visibili i caratteri fondativi ispirati al pensiero di Morin. Al secondo, invece, si devono alcuni tra i lavori più rappresentativi recentemente elaborati nel nostro Paese sul curricolo per competenze che saranno specificamente considerati nella seconda parte della ricerca.

### **4.3 L'istituzionalizzazione degli studi internazionali sul curricolo**

Volendo stabilire un legame tra la ricerca scientifica e gli eventi politici che hanno tracciato le nuove rotte normative comunitarie, assume particolare rilievo, per gli influssi sui sistemi scolastici nazionali a livello continentale, ma anche per il contributo dato all'intera comunità internazionale, l'esperienza degli studi sul curricolo che si sviluppa in Europa, in particolare dopo la nascita dell'Unione Europea, nel 1993, con l'entrata in vigore dell'accordo di Maastricht che completa il passaggio da Comunità economica a Unione politica iniziato nella seconda metà degli anni Ottanta (Magni, 2001). Come vedremo in dettaglio nella sezione dedicata allo sviluppo degli studi sul curricolo nell'Unione Europea, a partire dalla seconda metà degli anni Novanta si andrà formando un sistema europeo dell'educazione che, dall'iniziale attenzione posta alla formazione professionale, funzionale a uno sviluppo continentale del mercato del lavoro, si andrà gradualmente spostando verso la definizione di politiche educative comunitarie basate sulla condivisione di obiettivi generali di ordine non solo economico, ma anche sociale, culturale ed educativo, secondo una prospettiva di sviluppo di una società dell'informazione e della conoscenza dove lo studio accompagna l'intera esistenza di ogni cittadino europeo (Delors, 1994; Cresson, 1995).

Nelle pagine precedenti si è fatto cenno alla nascita, nel secondo dopoguerra, di organismi internazionali che hanno assunto tra i loro compiti anche gli studi sul curricolo che si sono andati così gradualmente internazionalizzando. Alla base della nascita di molte di queste organizzazioni c'è l'idea che la condivisione della conoscenza e la comprensione reciproca tra i popoli siano strategiche per il mantenimento della pace. Gli approcci utilizzati per condividere le conoscenze sono diversi e sono funzionali a fornire elementi che possono

riguardare il versante politico, quello economico o quello più tecnico-scientifico degli studi accademici in generale, e delle Scienze dell'Educazione veri e propri.

Un contributo determinante alle possibilità di condivisione degli esiti delle ricerche svolte a livello internazionale è stato consentito anche dallo sviluppo tecnologico e, in particolare, dalla diffusione delle Tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC) attraverso le quali è oggi possibile condividere o avere accesso a una crescente, ma già immensa, mole di informazioni scientifiche.

Tra le organizzazioni internazionali più vicine al mondo della scuola, le cui attività hanno attinenza con gli studi sul curriculum, vanno menzionate, perché ancora presenti e attive nel dibattito scientifico internazionale:

- ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite), e al suo interno UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), l'agenzia fondata a Parigi nel 1945 per favorire la cooperazione internazionale nei settori, educativo, scientifico e culturale che promuove azioni quali:
  - EFA (*Education for All*), avviato nel 2000, che ha lo scopo di garantire l'educazione a livello primario a tutti i bambini del mondo, come previsto dal secondo obiettivo del progetto MDG (Millennium Development Goals) proposto dall'agenzia e sostenuto dai governi nazionali attraverso progetti di cooperazione internazionale.

Attualmente le Nazioni Unite sono impegnate anche nel raggiungimento dei diciassette obiettivi inseriti nell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, elaborata nel 2015, che vede impegnati tutti gli Stati membri. Il quarto di questi obiettivi è quello di *fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*;

- IEA (*International Association for the Evaluation of Education*), fondata ad Amburgo nel 1958, che oggi conta tra i suoi membri istituzioni che rappresentano oltre 65 nazioni e che ha come scopo la realizzazione di studi longitudinali e comparativi in ambito educativo. Tra le sue indagini periodiche maggiormente studiate dalla comunità scientifica internazionale e influenti per l'elaborazione delle politiche scolastiche nazionali, vanno menzionate:

- PRILS (*Progress in International Reading Literacy Study*), avviata nel 2001 e realizzata con cadenza quinquennale, valuta le competenze nella lettura per gli studenti al quarto anno di scolarità;
- TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), avviata nel 1995 e realizzata con cadenza quadriennale, valuta le competenze in matematica e scienze per gli studenti al quarto e all'ottavo anno di scolarità.

L'approccio dell'IEA allo studio sul curriculum è orientato alla ricerca dei legami e delle criticità osservabili tra:

- curriculum progettato dal decisore politico;
  - curriculum implementato nelle scuole;
  - curriculum appreso dagli studenti.
- OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*), nata a Parigi nel 1960 sulle ceneri dell'OECE (Organizzazione per la cooperazione economica europea) creata nel 1948 per gestire il cosiddetto Piano Marshall (ERP, European Recovery Plan, 1947) per la ricostruzione post-bellica del continente europeo. L'OECD conta oggi 37 membri e realizza indagini comparative internazionali nel settore educativo che coinvolgono un crescente numero di Paesi in tutto il mondo. Tra le più significative per gli influssi diretti sugli studi e sull'elaborazione dei curricula, vanno ricordate:
    - il rapporto annuale *Education at a Glance* che dal 1998 raccoglie, analizza e compara, mediante una serie di indicatori, i dati sulla struttura, le risorse e i risultati raggiunti dai sistemi scolastici nazionali dei 34 Paesi membri e di quelli che si associano per partecipare alla ricerca;
    - PISA (*Programme for International Student Assessment*), creato nel 1997, che misura con cadenza triennale i livelli di apprendimento raggiunti dai quindicenni in lettura, matematica e scienze;
    - TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), avviata nel 2008, si svolge con cadenza triennale ed offre una comparazione sulle condizioni in cui operano docenti e dirigenti scolastici e sull'organizzazione degli ambienti di apprendimento con l'obiettivo di fornire indicazioni per il loro costante miglioramento

Le analisi prodotte da queste istituzioni hanno favorito lo sviluppo scientifico degli studi sul curricolo, messo in luce le maggiori criticità nel funzionamento dei sistemi scolastici nazionali e facilitato azioni di miglioramento. Essi influenzano ancora oggi le politiche nazionali di organizzazione e gestione di tali sistemi così come dei processi di istruzione e di formazione che vengono costantemente monitorati anche dalle agenzie nazionali nate a supporto di queste attività di ricerca internazionale come, nel caso dell'Italia, l'Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione) istituito nel 1999 come trasformazione del CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) fondato nel 1974.

La caratteristica generale di questi studi è che, come avvenuto fin dalle origini delle ricerche sul curricolo, si basano su attività di misurazione e valutazione dei diversi aspetti dell'organizzazione scolastica di volta in volta considerati. L'obiettivo è, da una parte, lo sviluppo di studi longitudinali per un'approfondita valutazione dell'evoluzione dei sistemi scolastici rispetto ai cambiamenti interni e alle richieste conseguenti alle contemporanee evoluzioni sociali; dall'altra, la pianificazione di interventi per il miglioramento della qualità dell'insegnamento e dei risultati dell'apprendimento. In questo secondo caso, dove lo sviluppo del curricolo occupa un posto di primo piano, l'internazionalizzazione degli studi di settore consente di individuare criteri generali (*indicatori*) sempre meno legati a istanze di carattere nazionale, ma, calmierandone le possibili derive legate a contingenze politiche, sociali storiche e culturali locali, sempre più vincolati a linee di sviluppo di riconosciuto valore universale condivise e perseguite, secondo logiche di funzionamento legate al paradigma della globalizzazione, attraverso la stipula di accordi internazionali. Possiamo per questo sostenere che ogni progettazione ha come punto di partenza la valutazione e che, di conseguenza, esiste uno stretto legame tra ricerca sul curricolo e ricerca valutativa (Vertecchi, Agrusti, Losito, 2010). Non a caso gli studi internazionali sul curricolo, in particolare dagli anni Ottanta in poi si sono orientati verso temi diretti alla valutazione: interna al sistema, sulla qualità ed efficacia dei processi educativi, ma anche del contesto educativo (Gattullo e Giovannini, 1989; Becchi, 1995, 2000; Benvenuto, 2003); ed esterna, mediante lo sviluppo di processi di rendicontazione sociale (Previtali, 2007; Paletta, 2011). Anche per quanto riguarda la progettazione curricolare questa prospettiva di ricerca rovescia il percorso di costruzione in quanto si basa sull'analisi dei dati ricavati dalla valutazione sul funzionamento del sistema e non solo su impostazioni teoriche (Cambi, 2002). Ed è sulla

valutazione di sistema che la progettazione curricolare, soprattutto laddove, come in Italia, fino a pochi anni fa è rimasta chiusa nella rigida struttura del programma nazionale e centrata sugli obiettivi e sulla loro operazionalizzazione, ha mostrato tutti i suoi limiti rispetto ai mutamenti sociali e alle innovazioni tecnologiche in quella che, già alla fine degli anni Sessanta, era stata identificata come *società dell'informazione e della conoscenza* (Drucker, 1969). Si osservi che tale assunto determina una forte discontinuità con il passato e impone una nuova visione della conoscenza e del sapere che non sono più solamente oggetti culturali statici e codificati da trasmettere, ma diventano elementi dinamici e plurali attraverso i quali orientarsi e orientare le capacità di comprendere e di agire all'interno di una realtà molto più complessa di quelle vissute e immaginate in precedenza. Il problema della presunta oggettività e intrinseca validità degli obiettivi, per esempio, era già stato efficacemente sintetizzato da Daziano:

[...] il sistema degli obiettivi di apprendimento non è affatto una realtà assoluta: è una costellazione di sistemi storico-culturali con evidenti caratteri ideologici, priva di unità rigide, soggetta sempre ad un gran numero di variazioni. (Daziano, 1977:32)

Questa constatazione mette definitivamente in crisi anche il sistema di progettazione del curriculum basato sull'organizzazione tassonomica degli obiettivi o dettata da schematiche coordinate teoriche. Nel caso specifico italiano viene meno il contraddittorio binomio programma – programmazione che ha caratterizzato le pratiche adottate nelle scuole del Paese fino agli anni Novanta, il cui meccanismo di funzionamento era basato su prescrizioni a livello nazionale (*programmi*) che dovevano essere realizzate dagli insegnanti in classe (*programmazione*). Nonostante la pluridecennale discussione sul grado di prescrittività del programma nazionale e sui margini di manovra concessi alla programmazione didattica – educativa del docente, non era stato possibile superare completamente gli ostacoli posti dall'introduzione nel contesto centralizzato dell'organizzazione scolastica italiana di uno strumento proveniente dal contesto educativo anglo-sassone, dove tradizionalmente il curriculum si progetta in autonomia nella scuola e non dipende da un unico programma nazionale. Lo stesso crescente criticismo coinvolge anche il sapere che la tradizione, compresa la logica della sua acquisizione attraverso operazioni prevalentemente di tipo cognitivo, ha inteso come la codificazione e strutturazione delle conoscenze disciplinari da trasmettere agli alunni che venivano valutati in base alla loro capacità di restituzione delle

stessi in termini dichiarativi. Non a caso, alla base delle critiche che a partire dagli anni Ottanta coinvolgono la scuola, - e, in particolare, la scuola dei programmi nazionali come quella italiana - è l'accusa di trasmettere un sapere che non ha collegamenti con il mondo reale ma che, imponendo una netta separazione tra pensiero e azione, tra realtà interna alla scuola e realtà esterna ad essa, perpetua una fredda e spesso astratta trasmissione di conoscenze delle quali, solo una volta assolto l'obbligo scolastico e fatto ingresso nella società, potrà essere eventualmente compresa l'utilità o meno, rapportandola con le proprie esperienze individuali e professionali. Emblematico, in questo senso, il messaggio indirizzato al Parlamento italiano dall'allora Ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer in occasione della presentazione della *Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*, nel corso della XIII Legislatura, che testimonia l'avvenuta acquisizione in sede politica degli esiti della riflessione scientifica in campo pedagogico:

Riflettendo sulle caratteristiche che differenziano il nostro tempo dalle epoche precedenti, il documento del Governo del gennaio ricordava che mentre la formazione ha avuto come suo nucleo tradizionale fondamentale la "trasmissione" di conoscenze consolidate, di tradizioni, di consuetudini, i rapidi progressi della scienza e l'accelerazione dello sviluppo delle tecnologie hanno profondamente inciso sulla "stabilità delle conoscenze", sempre più rapidamente "bruciate" dalle innovazioni; al punto che nei paesi più avanzati, intere generazioni hanno sperimentato il significato di "obsolescenza" riferito ad abilità e capacità che l'evolvere dei tempi aveva reso inesorabilmente inutile. È pertanto emersa la necessità di affiancare al tradizionale modello della "trasmissione", che va peraltro salvaguardato nella misura in cui è destinato a preservare le caratteristiche e le specificità della memoria nazionale, quello della "trasmissione acquisizione" di metodi, della sollecitazione dell'intelligenza critica, della ricerca, dell'approfondimento, della coniugazione più stretta tra momento cognitivo e intellettuale e momento applicativo e d'indagine. (Berlinguer, 1998)

Appare, in questo modo, chiaro che il compito della scuola non può più essere limitato alla sola fondamentale trasmissione del patrimonio culturale della nazione, ma deve essere orientato a fornire a tutti gli studenti pari opportunità di acquisizione di strumenti che li mettano in grado di proseguire autonomamente, e per tutto il corso della vita, nella costruzione del proprio sapere in modo da essere in grado di comprendere i cambiamenti e

di operare efficacemente nelle nuove situazioni personali e professionali nelle quali si troveranno a vivere, stando in collegamento con la realtà che li circonda, ma acquisendo anche una consapevolezza planetaria dei tratti che accomunano le vicende di tutti gli individui che appartengono alla specie umana.

In questa precisa direzione si muovono alcuni recenti documenti pubblicati dalle citate agenzie internazionali

Un punto di vista solo nazionale o anche eurocentrico non è adeguato a leggere la complessità della società planetaria del XXI secolo, come ben ricordano le Linee Guida per l'Educazione globale del Consiglio d'Europa (2008), o come sottolinea il documento Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento dell'Unesco (2012) prodotto all'interno del progetto GEFI (Global Education First Initiative) così introdotto dal Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-Moon: "L'educazione può farci comprendere in profondità che siamo tutti legati in quanto cittadini di una comunità mondiale e che le sfide che dobbiamo affrontare sono interconnesse". (MIUR, 2018:11)

#### **4.4 Il superamento della struttura concettuale per obiettivi: le competenze**

Come accennato, le osservazioni sui limiti delle procedure adottate e la generale crisi della scuola, considerata incapace di rispondere alle nuove richieste provenienti dalla società, hanno avuto come conseguenza un indebolimento degli studi sul curriculum. Una delle strade percorse per uscire dall'impasse è stata costruita attraverso l'individuazione di nuove forme o manifestazioni del sapere. È nata in questo modo la distinzione tra: il *sapere*, individuato dalla psicopedagogia come conoscenza di tipo dichiarativo o concettuale, finora universalmente e unitariamente inteso in termini illuministico-cognitivi (Nicoletti, Rumiati, 2006); il *saper fare*, cioè la capacità di intervenire sulla realtà (conoscenza di tipo procedurale); e il *saper pensare*, in altre sedi declinato come *saper essere*, che fa riferimento agli atteggiamenti assunti di fronte alle situazioni di vita (che potremmo considerare come conoscenza posturale o attitudinaria). Storicamente una prima distinzione funzionale tra i saperi da acquisire (*know that*) e i saperi da utilizzare (*know how*), sulla scorta delle riflessioni di Dewey (1916, 1938) poi ripresa da Bruner (1996), era già stata proposta dal filosofo della

conoscenza Gilbert Ryle (1949). A questa distinzione sul piano teorico, come chiaramente già osservato da Dewey (1916: 196-197) è corrisposta una distinzione sul piano pragmatico all'interno delle scuole dove sapere, saper fare e saper essere vengono insegnati in forma disgiunta. In questa distinzione possiamo trovare un collegamento con le pratiche del doppio curriculum dove, in una visione non unitaria ma utilitaristica dei saperi, ultimata la scolarizzazione di base, lo studente veniva orientato verso l'indirizzo di studi liceali, per l'acquisizione delle forme più elevate e astratte di sapere, propedeutiche all'accesso agli studi universitari; o, in alternativa, verso la formazione tecnico - professionale per l'acquisizione di conoscenze pratiche funzionali all'ingresso nel mondo del lavoro. Successivamente, sulla base dei problemi, non solo pedagogici, legati a questa impostazione, sono state individuate, e quindi poste sotto osservazione, altre forme di sapere. Accanto al sapere di tipo cognitivo (il sapere: le *conoscenze*), e alle capacità di applicare il sapere in situazioni concrete (il saper fare: le *abilità*) è emersa una dimensione sociale e creativa del sapere che è stata riconosciuta nella necessità di operare, nel corso dei processi educativi, per sviluppare capacità individuali e sociali di agire in modo efficace nella soluzione di problemi riconducibili alla vita quotidiana (sapere essere: gli *atteggiamenti*). Emergono in questo modo tre dimensioni legate al sapere:

- una dimensione *cognitiva*, riferita all'apprendimento di un adeguato corpus organizzato di contenuti e conoscenze (che era quella che prevaleva nelle precedenti teorizzazioni);
- una dimensione *metacognitiva*, già evidenziata da Piaget e Bruner, dove si ha consapevolezza della possibilità di agire nello svolgimento di un compito utilizzando ciò che si conosce, ovvero dove si utilizzano per conoscere e comprendere ciò che è ancora ignoto;
- una dimensione *relazionale* sul modo di porsi davanti alle situazioni e sulla capacità di rapportarsi con gli altri per condividere strategie e percorsi, anche innovativi, di gestione o di ricerca.

Senza questo livello di chiarezza espositiva e di intenzionalità, si tratta di un modello di conoscenza presente, in forma embrionale, già in strategie di progettazione come quelle osservate nel *mastery learning* o nel *problem solving*, tralasciando gli aspetti più problematici dell'organizzazione per obiettivi e dell'eccessiva frammentazione dei contenuti.



La sintesi di queste tre forme di sapere viene riassunta nel costrutto di *competenza* che, nel quadro critico che segna il venir meno della forza innovativa portata dagli studi fin qui condotti, irrompe nel dibattito pedagogico sviluppato negli ultimi tre decenni e diventa il fulcro attorno al quale ruota il nuovo corso di studi e di ricerche sullo sviluppo del curriculum. Non si tratta certo di un intervento risolutivo ma, piuttosto, di un cambio di paradigma che apre nuove prospettive e nuove problematiche. Di sicuro convergono dentro questo concetto sia le istanze legate alla misurazione delle performance osservabili, individuate dai comportamentisti; sia le più complesse operazioni mentali teorizzate dai cognitivisti e dai costruttivisti.

Come osservato nel caso della proliferazione di definizioni del concetto di curriculum, anche nel caso della competenza si verificano le stesse dinamiche mentre progrediscono le attività di ricerca scientifica. Perrenoud (2000), ad esempio, inquadra il problema delle difficoltà nella definizione del concetto di competenza e propone l'adozione di una scelta che renda operativo il suo utilizzo in un determinato momento storico e in un preciso contesto socioculturale:

Non vi è una definizione chiara e condivisa delle competenze, la parola si presta a molteplici usi e nessuno oserebbe pretendere di darne *la* definizione. Che fare allora? Rassegnarsi alla torre di Babele? Tentare di identificarne il senso più corrente in una istituzione o in un settore professionale? Proporre una definizione esplicita e attenersi? Io adotterò quest'ultima posizione, cercando, tuttavia, di non allontanarmi da uno dei significati attualmente in vigore. (Perrenoud, 2000: 29)

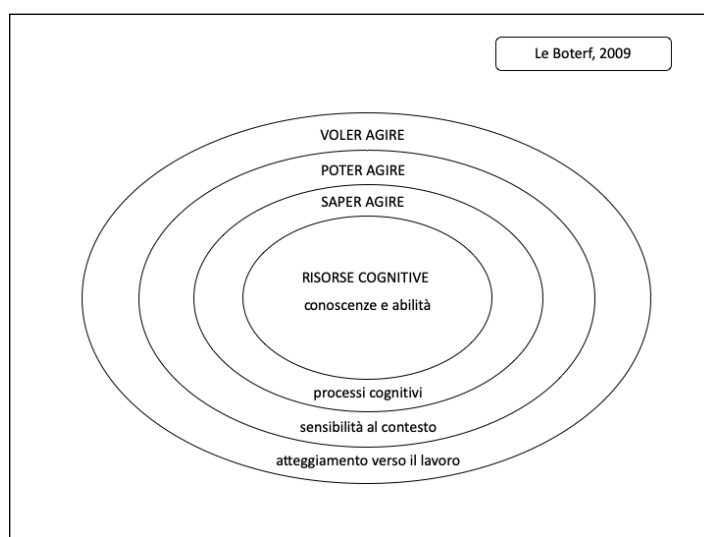
Successivamente esplicita questa scelta operativa e definisce la competenza come la:

[...] capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a un certo tipo di situazioni (Perrenoud, 2002: 14)

Guy Le Boterf, consulente per l'*engineering* delle risorse umane, la formazione e il management, affrontando lo studio della competenza dal punto di vista manageriale afferma che:

La definizione della competenza può variare a seconda delle organizzazioni e delle situazioni di lavoro. Da questo punto di vista non esiste una sola definizione pertinente. (Le Boterf, 2008: 60).

Egli propone una distinzione tra il concetto di competenza declinato al singolare, utilizzato nelle varie definizioni proposte per mettere in evidenza la trasversalità del termine; e la sua declinazione plurale utilizzata per analizzare e rendere operative le sue parti in un contesto specifico. Per quello che riguarda l'oggetto di studio della presente rassegna sulle teorie del curricolo appare particolarmente efficace la rappresentazione grafica del costrutto di competenza che egli propone (ripresa anche da Castoldi, 2013: 49), che consente di comprendere alcuni aspetti essenziali del suo significato quali: l'interdipendenza e la compenetrazione tra le conoscenze; le capacità di agire; l'attenzione al contesto e l'atteggiamento assunto verso lo svolgimento di un compito o la soluzione di un problema.



*Figura 4.1 Le dimensioni della competenza*

Si osservi che nello schema proposto non ci sono riferimenti specifici ai saperi disciplinari nei processi di sviluppo delle competenze, pur essendo chiaramente presenti nelle risorse cognitive poste al centro della figura. Il che fa ritenere (Castoldi, 2013: 51) che, non essendo ancora completamente chiarito il rapporto tra competenze e saperi disciplinari, questi ultimi assumano il ruolo di strumenti per il raggiungimento delle competenze e non siano più considerati fini del processo educativo, come avvenuto in precedenza. Questo ricondurrebbe

i saperi disciplinari alla loro originaria funzione di strumenti culturali utilizzati per comprendere il funzionamento dei fenomeni naturali e dei sistemi sociali. Come nel caso del curricolo, anche quello di competenza è quindi un costrutto molto complesso che deve essere considerato in continua evoluzione e in costante ridefinizione per i diversi significati che assume in base ai contesti in cui viene impiegato e alla temperie storica in cui si colloca.

Dal punto di vista etimologico il termine competenza deriva dal latino *competentia*, sostantivo del verbo *competere*, parola composta da *cum* e *petere* il cui significato letterale è: *insieme (cum) chiedere o dirigersi verso, (petere)*; nel senso di andare insieme verso una determinata meta o avere un obiettivo in comune, incontrarsi attorno a uno stesso pensiero o interesse. Competere nel linguaggio comune ha assunto il significato di gareggiare ma anche di far fronte a una situazione. È competente chi sa come affrontare un compito o risolvere un problema in un determinato ambito d'attività, generalmente di tipo professionale, dove viene riconosciuto al professionista il possesso consapevole sia di conoscenze, sia di abilità (Baldacci, 2010). È però evidente che il concetto di competenza così inteso può assumere usi e significati diversi, sia rispetto ai campi disciplinari in cui viene utilizzato, sia nelle differenti lingue e culture nelle quali è penetrato. Oltre che in pedagogia, il termine competenza fa parte del linguaggio giuridico ma con significati diversi si usa anche in biologia, geologia, linguistica, psicologia, economia e in molti contesti lavorativi e tecnologici. Nell'italiano corrente il vocabolario Treccani, evitando in questa sede di elencare tutti gli usi estensivi del termine, lo definisce come: *idoneità e autorità di trattare, giudicare, risolvere, determinate questioni*. Per questo distingue competenza: per materia; per valore; per territorio. Si tratta di una definizione chiaramente rivolta alle origini dell'impiego di questo costrutto che è stato compiuto in ambito aziendale e trattato dagli psicologi del lavoro per individuare i requisiti che una persona deve avere per essere in grado di assolvere un determinato compito. Va inoltre osservato che, sempre nel linguaggio comune, legato all'organizzazione e alla divisione del lavoro, l'uso del termine competenza, oltre al tema delle *sfere* o *campi* di competenza (si può essere competenti in ambiti professionali determinati e circoscritti), presuppone anche la presenza di un *grado* di competenza (rilevabile, ad esempio, nella concezione di competenze di base, esperte e specialistiche). Questo consente di sostenere che le competenze sono valutabili (Frensch e Sternberg, 1989).

I primi riscontri del suo utilizzo in ambito educativo si hanno in due settori specifici del sistema di istruzione e formazione. Il primo è riconducibile alla definizione dei criteri per

valutare le conoscenze (competenze) linguistiche, secondo i dettami della linguistica generativa e trasformativa sviluppati in area anglo-sassone a partire dagli anni Cinquanta del Novecento (Chomsky, 1957) che hanno ispirato, tra l'altro, lo sviluppo del QCER (*Quadro europeo comune di riferimento per le lingue: apprendere insegnare, valutare*), pubblicato per la prima volta dal COE (Council of Europe) nel 1996 (la prima edizione in lingua italiana è del 2002).

Il secondo è legato al sistema di certificazione delle qualifiche utilizzato nella formazione professionale dove i corsi di studio sono maggiormente focalizzati sull'acquisizione di conoscenze e abilità specifiche in vista dell'inserimento in ambiti lavorativi o professionali ben definiti e circoscritti.

L'introduzione del concetto di «competenza» nella pedagogia scolastica è piuttosto recente, e non esiste una sua definizione condivisa da tutti. Tale introduzione è stata mediata dalla formazione professionale nel cui ambito il concetto di competenza ha acquisito una valenza strategica, anzi, esso è alla base della riorganizzazione di questi tipi di formazione. (Baldacci, 2010: 11)

Come accennato, in analogia con quanto osservato negli studi sul curricolo, anche il costrutto della competenza necessita di essere esaminato da diversi punti di vista. Nel linguaggio comune il termine comincia ad essere utilizzato con regolarità, a partire dagli anni Settanta del Novecento, in due precisi ambiti sociali strettamente collegati: il mercato del lavoro e la formazione professionale; e in tre campi scientifici: le scienze del lavoro, dell'organizzazione e del management; le scienze dell'educazione e dell'apprendimento; le scienze linguistiche (Viteritti, 2018: 11). Va precisato che, a partire dagli anni Novanta, considerata la vastità del costrutto competenza, molta parte della ricerca si è concentrata, più che sul raggiungimento di una sua definizione esaustiva, ritenuta poco praticabile e comunque a carattere transitorio, nella scelta di *competenze chiave*. Nell'individuazione cioè delle competenze ritenute maggiormente significative rispetto agli scopi delle azioni formative che si intende praticare e degli obiettivi formativi che si vogliono raggiungere al termine di un percorso formativo. Il primo organismo internazionale, in ordine di tempo, a muoversi in questa direzione è stato l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), agenzia dell'ONU per la salute che nel 1993 ha lanciato un programma: *Life Skills Education in Schools* (WHO, 1994), centrato sul problema delle tossicodipendenze e della prevenzione, dedicato all'acquisizione di *abilità*

psicosociali per la vita, la cui acquisizione è ritenuta necessaria per sapersi mettere in relazione con gli altri e per affrontare le situazioni, i problemi, gli stress della vita quotidiana.

Life skills are abilities for adaptive and positive behavior, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. (WHO, 1994: 1)

Riconosciuta l'impossibilità di numerare le abilità così individuate, il documento propone dieci abilità chiave (*a core set of skills*), che vengono ritenute decisive per la promozione della salute e del benessere di bambini e adolescenti, comuni a tutte le culture e i contesti sociali, che dovrebbero entrare a far parte della progettazione dell'offerta formativa della scuola:

1. Decision making;
2. Problem solving;
3. Creative thinking;
4. Critical thinking;
5. Effective communication;
6. Interpersonal relationship skills;
7. Self-awareness;
8. Empathy;
9. Coping with emotions;
10. Coping with stress

Nello stesso anno viene pubblicato dalla Commissione Europea: *Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century, White Paper*; il primo Libro Bianco (1993) che si occupa di competenze muovendo da motivazioni di ordine economico connesse allo sviluppo del mercato del lavoro europeo. Un'economia basata sulla conoscenza, come sosterrà il secondo Libro Bianco (*White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, 1995) della Commissione Europea centrato sull'educazione e la formazione, deve prevedere un sistema educativo finalizzato a sostenere l'innovazione e lo sviluppo economico elevando le competenze possedute dai cittadini europei.

Sia l'intervento dell'OMS, sia quello della Commissione Europea, hanno un forte contenuto innovativo la cui radicalità richiederà alcuni anni per l'elaborazione di politiche indirizzate verso queste nuove concezioni politiche, sociali ed economiche, che andassero a modificare in profondità la struttura funzionale dei sistemi educativi nazionali cambiandone ruolo e funzione. Il tradizionale modello centrato sulla trasmissione culturale cede così definitivamente il passo a una nuova visione del sistema scuola, non più basata sul raggiungimento di saperi e conoscenze codificate, ma più centrata su attività di orientamento, di attenzione alla spendibilità di tali apprendimenti oltre la scuola, verificabile in termini di realizzazione personale e di partecipazione allo sviluppo della società, ma anche di mantenimento delle capacità di apprendimento per tutta la vita. Come dice il titolo del secondo Libro Bianco, non è più la scuola ma la società il luogo della conoscenza. Il luogo dove la conoscenza non viene solo posseduta in termini di nozioni, ma trattata in termini di informazioni la cui organizzazione e gestione (nella cosiddetta società post-industriale o della conoscenza) diventa strategica per il costante progresso della società (Mattelart, 2002).

Sulla scorta della strategia messa a punto dall'OMS, anche l'OCSE, nel 2003, attraverso il progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*) ha individuato dieci competenze chiave per l'inserimento attivo nella vita adulta. In questo caso al costrutto della competenza viene attribuita una definizione articolata e complessa che ha il pregio di delimitarne l'ampiezza e di specificarne il valore:

Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati a un'efficace gestione di tali componenti. Per tanto la nozione di *competenza* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da un tale punto di vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azioni complessi. Il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene

usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici. (OECD, 2002)

La rappresentazione grafica della competenza proposta dal progetto DeSeCo evidenzia tre piani di sviluppo (sapere, saper fare, saper agire) e propone quattro parole chiave per delimitare il costrutto facendo riferimento: alla necessità di un *contesto* dove agire; all'utilizzo *integrato* di tutte le risorse disponibili, personali e relazionali; al ruolo attivo del soggetto che comporta l'assunzione di *responsabilità* verso un compito la cui *realizzazione* deve essere tangibile e valutabile.

Un altro aspetto interessante di questo progetto è la definizione dei criteri utilizzati per individuare le competenze chiave che sono: *misurabilità* e *valutabilità* in ambito economico e sociale; *utilità* nel miglioramento dei diversi ambiti della vita; *universalità* in quanto devono valere in ogni contesto.

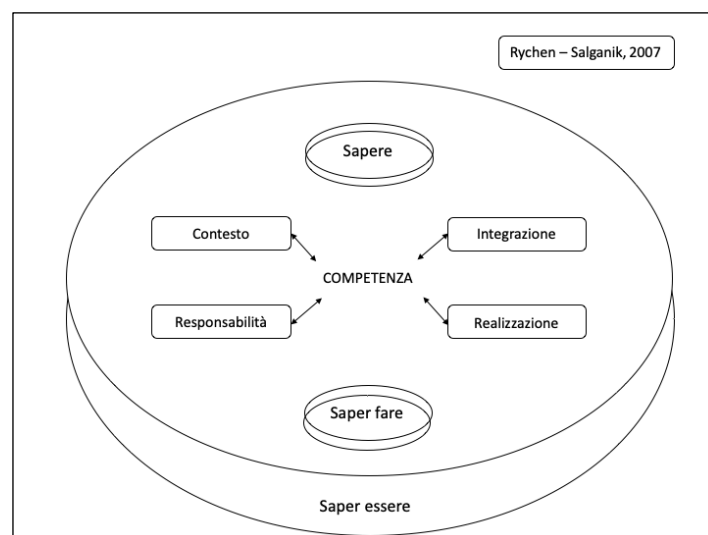


Figura 4.2, Il concetto di competenza nel Progetto DeSeCo.

Pochi anni dopo, le *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 hanno individuato le otto competenze chiave per la cittadinanza e l'apprendimento permanente che tutti i cittadini europei dovrebbero acquisire al termine del percorso di scolarizzazione obbligatoria, e che sono funzionali alla prosecuzione dei percorsi di formazione lungo tutto l'arco della vita, come previsto dal programma comunitario di apprendimento permanente LLP (*Lifelong Learning Programme*) definito dal Parlamento e

dal Consiglio europeo il 15 novembre dello stesso anno. In questo documento le competenze sono la:

[...] combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto; oppure la: combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare. (Raccomandazione 2006/962/CE)

Nella sua efficace brevità questa definizione lascia aperti molti interrogativi su cosa significhi combinare i quattro elementi indicati (conoscenze, abilità, atteggiamenti e contesto) che sono stati oggetto di studio della psicologia cognitiva dal secondo dopoguerra in poi.

Certamente si può ritenere che le competenze siano funzionali: alla realizzazione personale ma anche all'esercizio attivo della cittadinanza, all'inclusione sociale e al fattivo inserimento nel mondo del lavoro. Sul tema dell'inclusione, come vedremo in seguito, si registreranno importanti progressi nella ricerca scientifica il cui apporto allo sviluppo del curriculum scolastico è oggi divenuto indispensabile.

Per l'importanza che hanno avuto nel processo di rinnovamento della progettazione curricolare si ritiene opportuno elencarle:

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito d'iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Per un loro studio dettagliato, data la vastità dei temi sottesi a ognuna di esse, si rimanda alla lettura integrale dei documenti ufficiali e alla vasta letteratura a commento degli stessi (fra gli altri: Weinert, 2001; Rychen & Salganik, 2003; Guasti, 2012; Cerini, Loiero, Spinosi, 2018). Si sottolinea, invece, per gli effetti sulla progettazione curricolare, la chiara presenza delle tre dimensioni precedentemente evidenziate: quella cognitiva (competenze n.1-4);



quella metacognitiva (competenze n.5-6), quella relazionale (competenze n.7-8), che andranno a influenzare la nuova visione della progettazione curricolare.

Sempre in ambito europeo, le *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008 hanno presentato l'EQF (*European Qualification Framework* - Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli) che consente di comparare fra di loro i diversi sistemi nazionali di qualificazione per favorire lo spostamento delle persone sul mercato del lavoro a livello continentale e per consentire la pianificazione comune e integrata dei percorsi di aggiornamento professionale, Il testo approvato nel 2008 (Comunità europee, 2009) descrive la competenza distinguendola da conoscenze e abilità. Queste le tre definizioni proposte:

“*conoscenze*”: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio.

Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;

“*abilità*”: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi.

Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);

“*competenze*”: comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

(Comunità europee, 2009: 11)

In questo caso, la prima osservazione è che si tratta di una definizione di competenza che trova le sue ragioni d'essere nella necessità di identificare e migliorare un'area di interscambio tra il sistema della formazione professionale, il luogo dove costruire le competenze, e quello dell'organizzazione del mercato del lavoro, il luogo dove esercitare le competenze acquisite. La funzione di quest'area di scambio è quella di mantenere aggiornato

il quadro delle competenze attraverso una costante revisione dei programmi di formazione e delle richieste che provengono dal sistema produttivo.

Non sfugga, tuttavia, il fatto che le competenze *sono descritte in termini di responsabilità e autonomia*, aspetti che riguardano la sfera comportamentale personale e non solo professionale. Questo costituisce senza dubbio la più importante fonte di collegamento tra le posizioni più attinenti all'ambito della formazione professionale, funzionale all'ingresso nel mondo del lavoro, e le più generali finalità formative del sistema educativo di istruzione orientato allo sviluppo delle *life skills*, di competenze utili per l'intera esistenza.

Per avere un'idea della complessità di questo costrutto, tornando in un ambito più strettamente scolastico, possiamo ricorrere a quanto riportato da Pellerey (1983b) nella prima definizione di competenza data non nell'ambito degli studi italiani sul curricolo e la progettazione, ma in riferimento all'apprendimento e al trasferimento di competenze professionali:

[...] le competenze sono costituite da un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, necessario a svolgere un determinato compito. Le competenze si possono acquisire a livelli diversi e in relazione a contesti specifici (Pellerey, 1983b)

Se la prima parte della definizione ci riporta alla precedente riflessione sui saperi, la seconda apre un ventaglio di possibilità di cui non si riconoscono più i limiti. Lo stesso Pellerey tornerà sul concetto di competenza proponendo un'ulteriore definizione:

[...] capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo. (Pellerey, 2004: 12)

In questo secondo caso la competenza viene declinata in azioni, in comportamenti osservabili e valutabili dove, però, non viene meno l'attenzione all'atteggiamento personale. Viene data enfasi tanto all'utilizzo di risorse interne, quanto di quelle esterne all'individuo, e, attraverso il concetto di *orchestrazione* di vari schemi cognitivi (Pellerey, 2002: 58-61), si valorizza l'importanza della gestione consapevole delle loro interconnessioni. In questo modo, è molto più evidente il riferimento alla progettazione scolastica con un chiaro richiamo alle tassonomie degli obiettivi e alla funzione esercitata dall'acquisizione di conoscenze e abilità

nello sviluppo e nell'utilizzo delle competenze. Emerge, inoltre, con forza il richiamo alla necessità della contestualizzazione delle competenze che, in una logica scolastica di progetto curricolare, devono essere *situate*, devono trovare una precisa collocazione all'interno del complesso quadro composto dalla realtà nella quale la singola scuola svolge i suoi compiti istituzionali e dalle situazioni di vita di ogni studente.

Recentemente il Consiglio dell'Unione Europea, nel rivedere la propria *agenda per le competenze*, ha operato, a distanza di dodici anni, una verifica sul precedente impegno assunto verso l'orientamento delle azioni di istruzione e formazione in funzione del raggiungimento dei migliori livelli possibili nelle otto competenze chiave di apprendimento permanente. Le ragioni di tale intervento sono riconducibili: all'analisi dei cambiamenti nel frattempo intervenuti nei Paesi dell'Unione; alle difficoltà osservate nelle pratiche di sviluppo delle competenze finora adottate e alle nuove possibilità di intervento consentite da un consolidato spazio europeo dell'istruzione costruito nel frattempo. (Raccomandazione del 22 maggio 2018 n.2018/C 189/01).

Tra le varie novità introdotte dal documento si ritiene opportuno riportare la definizione di competenza chiave perché rappresenta un'efficace sintesi di tutto il percorso che, dal primo studio proposto dall'OMS in poi ha portato all'attuale livello di comprensione e interpretazione di questo costrutto:

Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità.

Le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e

le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave. (Raccomandazione 2018/C 189/01, Allegato, pag.7)

Le otto competenze precedentemente individuate sono state rinnovate e in parte sostituite dalle seguenti:

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. competenza in materia di cittadinanza;
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Sono numerosi i passaggi innovativi e gli approfondimenti rispetto ai precedenti enunciati da evidenziare e interpretare. Rispetto al precedente sistema di competenze chiave appare più pronunciata la spinta a trovare forme di interrelazione tra apprendimento formale, non formale e informale (*Una migliore cooperazione tra contesti di apprendimento diversi contribuisce a promuovere molteplici approcci e contesti di apprendimento.* Raccomandazione 2018/C 189/01: 3). Inoltre, va sottolineato il forte richiamo alla professionalità docente e alla qualità della progettazione di percorsi innovativi per cui si invita a *incoraggiare ulteriormente lo sviluppo scolastico e l'eccellenza nell'insegnamento*, come precedentemente indicato nel documento, citato in nota nel testo della Raccomandazione, *Conclusioni del Consiglio relative allo sviluppo della scuola e all'eccellenza nell'insegnamento* (GU C 421 dell'8.12.2017: 2).

Nell'economia di questa ricerca, oltre al riferimento sulla necessità di sviluppare la professionalità docente, si ritiene opportuno segnalare alcuni dei punti ritenuti maggiormente funzionali agli studi sul curricolo:

- l'introduzione del concetto di *alfabetizzazione personale* che supera il precedente tema della competenza nella lingua madre per andare a includere tutti i linguaggi multimediali che convergono negli apparati tecnologici di uso quotidiano e tutte le lingue e i loro domini che sono presenti nel contesto;

- il riconoscimento della *realtà multilinguistica*, presente nelle situazioni individuali e nelle diverse realtà sociali, e la valorizzazione della *dimensione interculturale* unita alla maggiore *consapevolezza culturale*;
- la promozione delle *competenze tecnologiche* in termini pragmatici e di assunzione di comportamenti consapevoli e responsabili;
- l'approccio critico all'uso delle tecnologie digitali in termini di *esercizio di cittadinanza* e di *inclusione sociale*;
- la maggiore enfasi data allo sviluppo del pensiero critico in termini di *imprenditorialità* da declinare sotto forma di valori e obiettivi che tengano conto del bene comune.

Per concludere questo breve excursus sulla complessità del costrutto della competenza, riprendendo ancora una volta le parole di Castoldi (2015: 105) e in riferimento a quanto precedentemente osservato sull'operazionalizzazione degli obiettivi e sulla valutazione di abilità e conoscenze, tipico della pedagogia per obiettivi, il *valore aggiunto riconducibile nella rappresentazione del sapere attraverso il costrutto delle competenze* è sintetizzabile in almeno tre caratteristiche. La competenza:

1. non è riducibile ma va sempre riferite all'intera persona;
2. non si limita alla valutazione dei comportamenti osservabili (identificati da Chomsky con il termine *performance* e dallo stesso identificati come causa della frammentazione del curriculum) ma fa riferimento alle qualità intrinseche di ogni individuo;
3. è sempre situata e mai astratta.

Questo comporta, anche per quanto riguarda la costruzione di un curriculum per competenze l'attivazione di almeno tre piani di analisi che segnano il passaggio:

1. da una visione statica, a una dinamica dei saperi, basata sull'azione;
2. da un approccio al sapere analitico, parcellizzato, a uno olistico, orientato al mantenimento della visione del tutto;
3. da un sapere decontestualizzato, inerte, ad uno situato, agito.

Oltre al tema delle nuove forme di progettazione curricolare, queste prospettive di ricerca hanno una ricaduta su tutti gli aspetti dell'organizzazione scolastica che vanno: dall'adeguata formazione professionale del personale docente e dirigente, che è chiamato a costruire il

curricolo; fino alle modalità di valutazione tanto degli apprendimenti (conoscenze e abilità) e delle competenze raggiunti dagli alunni, quanto della qualità della proposta curricolare stessa.

#### **4.5 Il curricolo per competenze**

La riflessione sui saperi, non più separabili tra sapere scolastico e sapere reale, insieme all'attenzione rivolta all'atteggiamento che una persona assume rispetto ad essi per agire efficacemente nel proprio contesto di vita tenendo conto dei vincoli e delle possibilità che l'ambiente in cui opera gli offre, ha imposto una profonda revisione della progettazione curricolare. Si osservi innanzitutto che, contrariamente a quanto avvenuto nel passato, questo nuovo paradigma, la *progettazione curricolare per competenze*, non nasce da nuove teorie dell'apprendimento o da particolari progressi nelle scienze cognitive o nelle scienze psicosociali, ma affonda le sue radici nella rivoluzione culturale che ha occupato la seconda metà del XX Secolo e che ha portato alla nascita della società post-industriale (o, secondo altri, della terza rivoluzione industriale) dell'informazione e della conoscenza. Il costrutto *competenza*, dunque, impone un ripensamento delle pratiche di costruzione e di realizzazione del curricolo in risposta a nuove necessità di ordine economico e sociale.

La scolarizzazione di massa è frutto dell'aumentato tenore di vita delle popolazioni. Il mutamento dell'asse culturale della scuola, dalla cultura umanistica alla cultura scientifica e alla formazione del cittadino, è frutto del bisogno di disporre di forza lavoro più pronta a utilizzare l'innovazione tecnologica in vertiginoso aumento e più flessibile ed adattabile al mutamento economico e sociale. (Capperucci, 2008: 101 – 102)

Osservando il problema dal versante della didattica, Castoldi (2011: 49), per spiegare la separazione tra sapere scolastico e sapere reale; tra quello che avviene dentro la scuola rispetto a quanto accade fuori; tra quanto previsto dal curricolo e quanto esperito dallo studente nella vita reale; utilizza la metafora dell'*insegnamento-muro* cui contrappone quella dell'*insegnamento-ponte*.

L'insegnamento-muro è, chiaramente, quello tradizionale, rappresentato dalla lezione frontale costruita su una rigida sequenza gerarchica e lineare dove, facendo riferimento agli studi di altri autori (a partire da Comoglio, 2003), Castoldi individua i seguenti attributi:

- lo studente è passivo ed è chiamato a ripetere quanto lui insegnato (Wilson, 1995, in Castoldi, 2005: 31);
- la conoscenza rimane inerte (Perkins, 1999, in Castoldi, 2005: 31);
- l'insegnamento tende a frazionare (e a disperdere) la conoscenza (Morin, 2000: 24);
- la relazione si esaurisce nel rapporto privato e lineare tra: docente – contenuto culturale – studente;
- il gruppo rimane sullo sfondo (Weeden, Winter, Broadfoot, 2009: 22).

Nell'insegnamento-ponte, invece, il rapporto docente – contenuto culturale – studente diventa circolare ed è caratterizzato dai seguenti attributi:

- lo studente è attivo ed è chiamato a elaborare una prestazione complessa e locale riferita a un problema concreto;
- la conoscenza si fonda sul reale e ad esso ritorna attraverso sequenze ricorsive di collegamento tra teoria e pratica, tra esperienza e conoscenza;
- l'insegnamento *assume la conoscenza come un evento complesso, globale, situato, multidimensionale* dove ogni riduzione o semplificazione deve essere rapportata al tutto;
- il gruppo diventa una risorsa in quanto sede privilegiata del processo di apprendimento individuale costruito attraverso il confronto e la cooperazione con gli altri.

Sulla stessa linea interpretativa si colloca il lavoro di ricerca di Baldacci (2010) sulle ragioni del passaggio dal curriculum per obiettivi al curriculum per competenze.

Il motivo per cui si è cominciato ad affermare che le conoscenze acquisite a scuola devono diventare «competenze» è collegato alla critica di modi di apprendere privi di una vera comprensione delle conoscenze e tendenti al verbalismo, alla mera capacità di parlare di certi argomenti senza possederne vera consapevolezza e senza sapersene servire al di fuori del contesto scolastico. Il concetto di competenza è stato, perciò, legato alla capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a

contesti significativi, che non siano inerenti solo a prestazioni riproduttive, ma anche alla soluzione di problemi. (Baldacci, 2010:11)

Su questa base egli individua quattro trasformazioni nella didattica che riassume nei passaggi:

1. *dal verbalismo all'apprendimento attivo*, cioè alla capacità di utilizzare le conoscenze;
2. *dall'apprendimento meccanico alla comprensione*, all'uso pratico e intelligente di quanto appreso;
3. *dalla riproduzione culturale alla soluzione di problemi*, reso evidente dalla capacità di usare le conoscenze per affrontare e risolvere anche situazioni non già note;
4. *dall'apprendimento incapsulato al transfer* inteso come superamento del distacco tra saperi scolastici e saperi spendibili nel contesto reale.

Nel passaggio alle competenze egli individua quindi due livelli logici di strutturazione del curriculum: un primo ordine, corrispondente al noto sistema di progettazione per obiettivi che caratterizza le operazioni di pianificazione e controllo dell'attività didattica a breve termine all'interno delle possibili scansioni individuate nell'arco di un anno scolastico; un secondo ordine, superiore al primo, occupato dalle competenze, che possono essere considerate come obiettivi a lungo termine collaterali e trasversali rispetto alle discipline di insegnamento.

Il *primo livello* del curriculum concerne l'assimilazione dei singoli argomenti di studio, le conoscenze dei vari saperi. Si tratta di acquisizioni dirette e a breve termine in relazione alle quali si formulano i consueti obiettivi didattici.

Il *secondo livello* del curriculum riguarda invece la strutturazione di abiti mentali e attitudini, che possono riguardare i diversi ambiti disciplinari [...] o possedere un carattere maggiormente trasversale [...]. Altra caratteristica peculiare delle acquisizioni di questo livello è il loro carattere di *apprendimenti collaterali* che si strutturano solo in parallelo alle acquisizioni di primo livello. (Baldacci, 2010:19-20)

La scelta di partire dalla didattica per puntare alla comprensione delle caratteristiche di un curriculum per competenze è coerente con il rovesciamento di prospettiva imposto da questo paradigma e in continuità con quella parte di studi sul curriculum che, da Taba in poi, seppur



percorrendo strade diverse, ha inteso partire dall'analisi dei bisogni espressi dagli alunni e, in subordine, dal territorio e dall'utenza, per la costruzione di qualunque proposta curricolare. Analizzare i bisogni significa, in questo caso, stabilire quali sono le azioni necessarie a garantire a tutti il raggiungimento dei traguardi minimi di competenza prestabiliti. È un'analisi che non può prescindere dalla valutazione degli esiti della progettazione curricolare preesistente.

La conseguenza diretta e innovativa di questa impostazione è che l'insegnamento deve essere adattato all'apprendimento, in una logica di curricolo inteso come processo e non più come percorso predeterminato, come, ad esempio, nel caso dei programmi nazionali italiani. Il modello ipotizzato deve quindi avere una struttura organizzativa più flessibile e democratica e va finalizzato all'orientamento e non alla selezione degli studenti.

Il nuovo percorso formativo ha carattere intenzionale, quindi va accuratamente progettato, ed è personalizzato e flessibile, perché centrato su ogni studente. Le conoscenze e le competenze acquisite devono avere la caratteristica di essere spendibili oltre la scuola, nel contesto sociale e nell'ambito professionale, che sono i luoghi dove sono presenti le principali reti di conoscenza che, intenzionalmente o non intenzionalmente, partecipano ai processi formativi.

In questa logica non va dimenticato che tra le competenze chiave da perseguire lungo tutto il processo di scolarizzazione *imparare ad imparare* diventa strategicamente indispensabile per mettere ogni persona in grado di proseguire nella formazione per tutto l'arco della propria esistenza. Per capire che cosa si intende per curricolo nella nuova prospettiva aperta dal costrutto delle competenze possiamo, a questo punto, ricorrere alla seguente definizione:

The planned and guided learning experiences and intended learning outcomes, formulated thorough the systematic reconstruction of knowledge and experiences, under the auspices of the school, for the learners' continuous and willful growth in personal social competence. (Tanner & Tanner, 1980: 13)

In essa sono presenti i vincoli di intenzionalità, tipici della progettazione. Essi vengono però orientati al sistematico lavoro di *ricostruzione* della conoscenza e delle esperienze che viene affidato ai docenti. In questo modo il processo di costruzione del curricolo è assimilato all'attività di ricerca. Il docente è chiamato a fare questo lavoro di *riflessione in azione* (Schön, 1993; Argyris & Schön, 1998) con costanza e sistematicità per intervenire in

maniera scientifica durante il processo di implementazione del curricolo al fine di apportare le opportune modifiche e adattamenti in risposta ai bisogni degli studenti,

Proprio per questo lo scopo di questo lavoro di ricostruzione è di favorire negli studenti la continua e intenzionale crescita delle proprie competenze individuali e sociali che supera la durata dell'esperienza di scolarizzazione e li accompagna nella vita di tutti i giorni.

Per descrivere la complessità di questa visione del curricolo per competenze, che sintetizza efficacemente le caratteristiche fin qui attribuite a questa nuova forma di progettazione formativa, uno dei modelli ritenuto più idoneo è quello, descritto in precedenza, proposto da Kerr nel 1969: una mappa del curricolo organizzata in quattro *regioni* o snodi fondamentali tra di loro correlati: gli obiettivi; i contenuti culturali, i processi formativi e la valutazione. La scelta è motivata dal fatto che questo schema è caratterizzato da una visione sistemica del curricolo, ne evidenzia la circolarità e ricorsività dei processi coinvolti, la reticolarità e reciprocità nelle relazioni tra gli elementi che lo compongono. Per queste ragioni la mappa di Kerr è stata spesso utilizzata per rappresentare anche la progettazione didattica (Quaglino, 1979; Damiano, 2007).

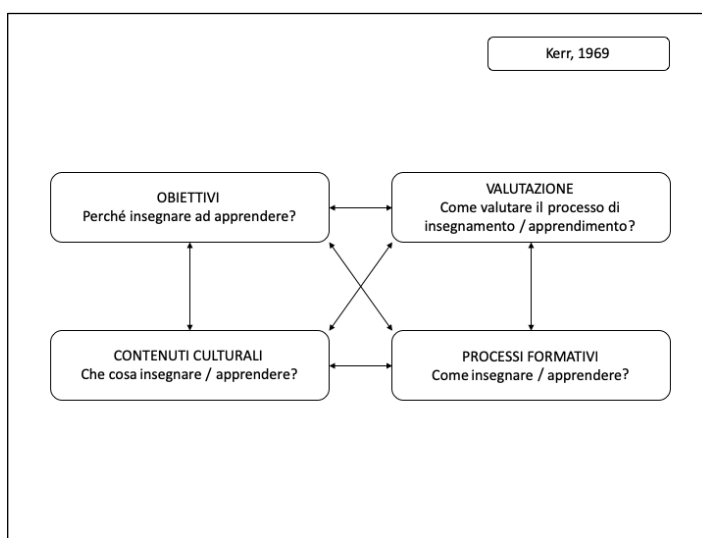


Figura 4.3, Mappa di Kerr (Castoldi, 2015)

Rispetto al modello originale, la ripresa dello schema di Kerr è stata *piegata* alle caratteristiche del nuovo paradigma della progettazione curricolare per competenze dove la determinazione degli obiettivi risponde alla domanda su perché insegnare ad apprendere e il binomio insegnamento – apprendimento viene sempre trattato nella sua globalità.

Si tratta comunque di un modello neutro che, nella logica stessa della competenza, necessita di essere contestualizzato. Questa implica una profonda conoscenza del panorama culturale e dell'organizzazione del sistema scolastico all'interno del quale si intende strutturare il curricolo. Solo in questo modo è possibile una efficace collocazione del curricolo rispetto al sistema di valori, ai vincoli normativi, alle risorse effettivamente presenti.

Per quanto riguarda la progettazione per la sua implementazione, tale conoscenza deve essere accompagnata anche dalla sistematica raccolta dei dati che riguardano la situazione specifica di ogni territorio e della scuola che in esso opera.

Facendo preciso riferimento al sistema scolastico italiano e ai contenuti delle Indicazioni nazionali per il curricolo (emanate con D.M. n. 254 del 13 novembre 2012), che hanno assunto le citate otto competenze chiave europee, Castoldi (2015: 138) propone uno schema, basato appunto sulla mappa di Kerr, dove vengono evidenziati i principali *snodi chiave* per la costruzione di un curricolo per competenze nello specifico contesto rappresentato dal sistema scolastico italiano e dai suoi principi organizzativi. Egli intende in questo modo dare rilievo ai caratteri distintivi e qualificanti che caratterizzano un curricolo per competenze rispetto agli altri modelli finora utilizzati.

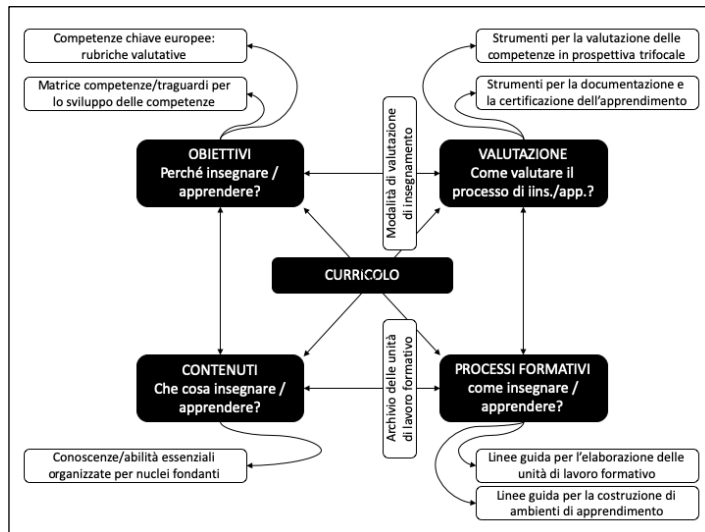


Figura 4.4, Snodi chiave nella costruzione di un curricolo per competenze (adattato da Castoldi, 2015)

La regione degli *obiettivi* prevede due snodi: la costruzione di rubriche valutative sulla base delle otto competenze chiave europee e lo sviluppo di una matrice che incroci queste competenze con i traguardi per lo sviluppo delle competenze previste dalle Indicazioni

nazionali per ogni disciplina. Le rubriche valutative sono lo strumento necessario a descrivere le competenze e i livelli di padronanza delle stesse che ci si attende che gli allievi raggiungano al termine di un determinato percorso formativo. Non si tratta solo di uno strumento di valutazione ma anche di un dispositivo utile, sia in sede di progettazione, sia per orientare gli studenti durante il percorso formativo (Rivoltella, 2013; Trincherò, 2018).

Il secondo strumento interviene sulla rimodulazione dei contenuti disciplinari non più considerati fini del processo educativo, ma strumenti per lo sviluppo delle competenze. L'unico snodo chiave previsto per la regione dei *contenuti* riguarda la scelta dei contenuti essenziali individuati all'interno dei saperi disciplinari, declinati in termini di conoscenze e abilità come previsto dalle Indicazioni nazionali.

La regione dei *processi formativi*, invece, prevede la progettazione in due settori chiave: il primo riguarda l'elaborazione da parte del team docente di linee guida per la costruzione di unità di lavoro formativo a livello disciplinare e interdisciplinare; il secondo rivolge, invece la sua attenzione alla condivisione di linee guida sull'organizzazione del *setting* organizzativo e relazionale, e sulla costruzione di un archivio didattico di istituto che raccolga in maniera sistematica e ragionata le esperienze realizzate in classe.

Nella regione della valutazione gli snodi chiave considerati sono: la predisposizione di strumenti per la valutazione delle competenze e per la documentazione e la certificazione degli apprendimenti. Lo strumento della valutazione delle competenze, vista la complessità del costrutto, ricorre alla metodologia della *triangolazione* tipico della ricerca qualitativa di tipo etnografico (Coggi – Ricchiardi, 2005).

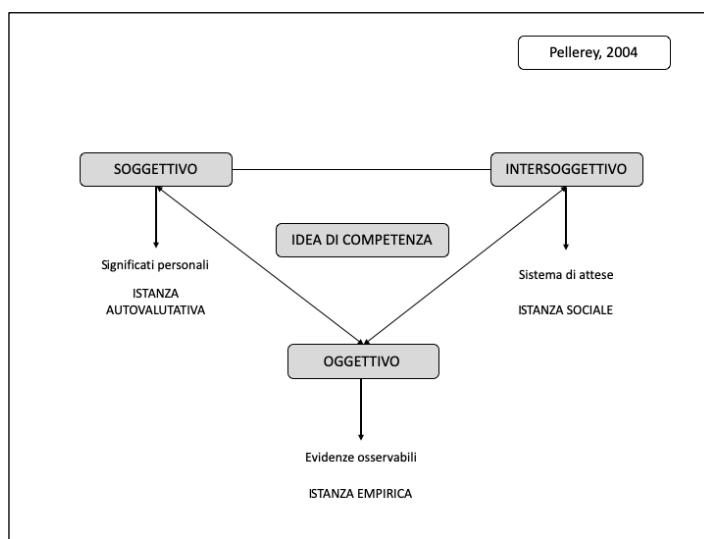
In questo modo l'osservazione di una competenza viene fatta da prospettive diverse. Le tre prospettive individuate sono: soggettiva; intersoggettiva; oggettiva (Quaglino, 1993; Pellerey, 2004).

La prima prospettiva è riferita all'autovalutazione, a come un individuo giudica la sua esperienza di apprendimento.

La seconda prospettiva fa riferimento alle attese che provengono dal contesto sociale e riguarda le aspettative circa le capacità di assolvere un compito espresse, sulla base del processo di apprendimento considerato, dai docenti, dai compagni di classe, dalla famiglia o da altri soggetti coinvolti.

La terza prospettiva, legata alla *performance*, è quella più vicina alle pratiche tradizionali di misurazione e valutazione di conoscenze e abilità necessaria per la certificazione

dell'apprendimento. Nella valutazione delle competenze tutte e tre le dimensioni devono essere attivate per comporre un disegno valutativo articolato e completo.



*Figura 4.5 Prospettive di valutazione della competenza (Pellerey, 2004)*

Alla luce di quanto finora visto e considerato, la messa a punto di un sistema per la gestione della complessa operazione di costruzione di un curricolo per competenze si trova ancora in una fase embrionale. L'impegno di molti studiosi e le esperienze che da pochi anni si stanno realizzando nelle scuole italiane cominciano a fornire indicazioni più precise per una funzionale gestione di questo strumento fondamentale per dare forma e forza all'identità culturale e progettuale dell'istituzione scolastica autonoma. Anche il costante confronto con la comunità internazionale, soprattutto con i sistemi scolastici dove maggiore è l'esperienza di utilizzo di questa nuova forma di progettazione, contribuiranno al perfezionamento delle metodologie e delle tecniche funzionali alla prosecuzione del miglioramento dell'offerta formativa delle scuole e, soprattutto, all'acquisizione da parte degli studenti di quelle competenze per la vita che sono oggi considerate indispensabili per garantire un miglioramento non solo dei sistemi di istruzione e formazione ma dell'intera società.

#### 4.6 La dimensione europea dell'educazione

Nell'analisi del processo di internazionalizzazione degli studi sul curricolo che ha caratterizzato il tratto finale del Novecento si è fatto riferimento ai diversi istituti internazionali che sono sorti in quest'epoca e che si sono occupati di educazione. Ad esclusione dell'ONU e delle sue diverse agenzie, come l'UNICEF o l'OMS, tutti questi istituti sono nati in Europa e alcuni di essi fanno parte di organismi politici o culturali esclusivamente europei come il Consiglio d'Europa, la Commissione europea, il Consiglio e il Parlamento europeo. Questo dato di fatto testimonia, da un lato il considerevole contributo dato dall'Europa allo sviluppo all' internazionalizzazione degli studi sul curricolo e, più in generale, sui sistemi scolastici nazionali e sulla ricerca in educazione; dall'altro traccia il percorso di evoluzione di un Sistema Europa, tuttora in fase di costruzione, fondato anche sulla condivisione di politiche educative e culturali comunitarie esplicitamente finalizzate allo sviluppo di una dimensione europea dell'istruzione (Giunta La Spada, Brotto, 2011).

Nascono in Europa provvedimenti che hanno poi trovato applicazione nei sistemi scolastici nazionali come:

- l'elevamento dell'obbligo scolastico e formativo;
- il decentramento amministrativo e l'autonomia delle istituzioni scolastiche;
- la costruzione di reti tra scuole, Enti e agenzie sul territorio;
- lo studio delle lingue comunitarie;
- la formazione a distanza;
- l'innovazione didattica sostenuta con fondi e progetti comunitari (dalla formazione professionale ai programmi per lo sviluppo delle tecnologie nella didattica) basati anche sulla mobilità di docenti e studenti e sulla condivisione di esperienze (come previsto, a partire dal 1987, dalle varie articolazioni del programma Erasmus, acronimo di *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*; e, confluito poi, insieme ai progetti Comenius, Socrates, Leonardo da Vinci e Grudtvig nel *Lifelong Learning Programme* che viene oggi coordinato a livello nazionale e regionale mediante i PON, Programmi Operativi Nazionali e i POR, Programmi Operativi Regionali).

Un punto di svolta nel processo di costruzione di un sistema europeo dell'istruzione e della formazione, avviato dopo la nascita dell'UE (1993), è costituito dalla definizione della *strategia di Lisbona* (così chiamata perché adottata nella conferenza del Consiglio europeo che si è tenuto in tale sede nel marzo del 2000) che ha il merito di avere posto la *conoscenza* al centro dei programmi comunitari. Ma ciò che è ancora più interessante è l'adozione del *metodo di coordinamento aperto, inteso come strumento per diffondere la migliore pratica e conseguire una maggiore convergenza verso le finalità principali dell'UE*, basato sul rispetto delle autonome decisioni interne agli Stati membri rispetto alle raccomandazioni emanate dal Consiglio dell'Unione, i cui risultati sono sottoposti a periodiche valutazioni comparate.

Tale metodo prevede:

- la definizione di orientamenti dell'Unione in combinazione con calendari specifici per il conseguimento degli obiettivi da essi fissati a breve, medio e lungo termine;
- la determinazione, se del caso, di indicatori quantitativi e qualitativi e di parametri di riferimento ai massimi livelli mondiali, commisurati alle necessità di diversi Stati membri e settori, intesi come strumenti per confrontare le migliori pratiche;
- la trasposizione di detti orientamenti europei nelle politiche nazionali e regionali fissando obiettivi specifici e adottando misure che tengano conto delle diversità nazionali e regionali;
- periodico svolgimento di attività di monitoraggio, verifica e valutazione *inter pares*, organizzate con funzione di processi di apprendimento reciproco.

(Consiglio Europeo di Lisbona, 23-24 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza, #37)

Si configura in questo modo una nuova distribuzione di competenze tra i diversi livelli dell'organizzazione sovranazionale e le strutture interne alle amministrazioni dei singoli Stati membri. Sulla base di queste indicazioni metodologiche si coordinano anche le attività dei Ministeri dell'educazione dei singoli Stati i cui interventi hanno un chiaro influsso nella prosecuzione delle attività di sviluppo dei curricula che assumono una dimensione comunitaria, nelle loro linee generali, e mantengono le peculiarità territoriali interne agli Stati membri e alle loro regioni.

Come è possibile dedurre dai documenti e dalle attività comunitarie citate, il percorso europeo di costruzione di curricula nazionali, le cui linee di principio e i cui vincoli di compatibilità vengono oggi condivisi a livello comunitario, si sviluppa all'inizio sui due

binari ritenuti più strategici. Il primo, legato al mondo del lavoro, è quello della certificazione delle competenze professionali e della costruzione dei curricoli adeguati al loro raggiungimento che è stata definita nel citato EQF (2008).

Il secondo, più coerente con l'obiettivo di costruzione di una cittadinanza europea fondata sul dialogo interculturale, riguarda la certificazione del livello di competenza posseduto in una delle lingue comunitarie proposto, a partire dal 1996, con le varie edizioni del QCER che è diventato un punto di riferimento a livello planetario.

Per questo, per capire il significato di quanto sta avvenendo a livello di progettazione curricolare nel Vecchio Continente, oltre alle citate ricerche internazionali che consentono una valutazione comparata di vari aspetti organizzativi o degli esiti dei processi formativi nei vari Paesi, è molto interessante esaminare quanto si sta, ad esempio, facendo nel settore della diffusione della conoscenza delle lingue comunitarie. L'idea di curriculum proposta dal LPD (*Language Policy Division*) del Consiglio d'Europa, che si rifà esplicitamente a Taba, lo definisce come:

[...] un dispositivo che consente di organizzare l'apprendimento [...] che fa parte [...] di un curriculum più ampio, di un «percorso che un apprendente compie attraverso una sequenza di esperienze educative, controllate o meno da un'istituzione» (QCER, cap. 8.4: 212). Il curriculum scolastico va quindi inteso come una componente di un curriculum *esperienziale e esistenziale* che precede l'accesso alla scuola, che si sviluppa parallelamente alla scuola e non termina con la scuola, ma continua, in un processo che si protrae per tutta la vita.

(COE, 2010: 19)

È evidente che il concetto di curriculum che si delinea in Europa si amplia e non si limita a comprendere esclusivamente quanto avviene in ambiente scolastico, ma riguarda l'intera esperienza di crescita e di vita di ogni individuo. Per queste ragioni, il curriculum scolastico rappresenta solo un tratto del processo curricolare nel quale ognuno è coinvolto dalla nascita. Questo implica un riposizionamento di ruoli e funzioni e l'individuazione di nuove dimensioni del curriculum finora intuite, ma non deliberatamente esplorate. I tre livelli di elaborazione del curriculum individuati da Castoldi (2013: 38), tutti interni al sistema scolastico nazionale, vengono superati da questa nuova prospettiva di ricerca che abbraccia



l'intera organizzazione del servizio scolastico e culturale, coinvolge tutta l'esistenza dell'individuo e la società nella quale egli vive e agisce.

Sulla base di quanto elaborato dal *Netherlands Institute for Curriculum Development* (Van den Akker, 2006), nella proposta di curricolo elaborata dal LPD vengono distinti nuovi livelli di sviluppo e di implementazione del curricolo in base alla loro collocazione all'interno del sistema educativo e dei processi decisionali ad esso correlati, che vanno: dalla dimensione *supra*, costituita dal livello internazionale; fino alla dimensione *nano* consistente nell'intervento individualizzato.

Si tratta di livelli che possono essere considerati come tratti comuni a tutti i sistemi scolastici nazionali, anche se al loro interno possono contenere variabili organizzative significative come, ad esempio, i livelli di accentramento o decentramento delle funzioni decisionali che li differenziano.

<b>Il curricolo a differenti livelli del sistema educativo. (COE, 2010: 20)</b>	
Livello	Strumenti
SUPRA Internazionale, comparativo	Strumenti internazionali di riferimento come il QCER, valutazioni internazionali come PISA o l'indicatore Europeo delle Competenze Linguistiche, analisi condotte da esperti internazionali (Profilo delle politiche educative), visite di studio in altri paesi, ecc.
MACRO Nazionale (sistema educativo), Stato, Regione.	Piano di studi, syllabus, obiettivi strategici, nucleo comune, standard formativi.
MESO Scuola, Istituzione	Adattamento del programma scolastico o del piano di studi allo specifico profilo della singola scuola.
MICRO Classe, gruppo, sequenza di insegnamento, insegnante	Corso, manuale scolastico, risorse.
NANO Individuale	Esperienza individuale di apprendimento, sviluppo personale (autonomo) lungo tutto l'arco della vita.

Tabella 4.1, Curricolo e livelli del sistema educativo.

Questa struttura organizzata per livelli consente di individuare dieci componenti del lavoro di progettazione curricolare ad essi correlate secondo un approccio centrato sullo studente.

<b>Componenti del lavoro curricolare</b> (basato su Van den Akker, 2006)		<b>Livello più frequente</b>
1. Finalità	Per quale/i scopo/i gli allievi apprendono?	MACRO (nazione, stato, regione)
2. Obiettivi / competenze	Quali obiettivi devono raggiungere / sono loro assegnati?	
3. Contenuti	Che cosa devono apprendere?	
4. Approcci e attività	Come devono apprendere?	MESO (istituzione scolastica)  e MICRO (classe)
5. Raggruppamenti e luoghi	Dove e con chi apprendono?	
6. Tempi	Quando apprendono? Quanto tempo hanno a disposizione?	
7. Materiali e risorse	Con che cosa apprendono?	
8. Ruolo degli insegnanti	Come l'insegnante promuove, avvia, organizza e facilita il loro apprendimento?	
9. Cooperazioni	Quali cooperazioni, in particolare tra gli insegnanti, sono necessarie per favorire e facilitare gli apprendimenti?	
10. Valutazione	Come valutare le acquisizioni e i progressi realizzati?	da NANO (individuo) a SUPRA (internazionale)

Tabella 4.2 Livelli e componenti del lavoro curricolare

In coerenza con i principi ispiratori delle politiche scolastiche e culturali comunitarie, per l'utilizzo di questo schema il COE rimarca la necessità di un'attenta analisi del contesto sociale indispensabile per la corretta e puntuale pianificazione del curricolo che, vale la pena ricordarlo, ha come punto di partenza il singolo studente. In questo modo l'articolazione del curricolo assume maggiore complessità, ma si apre anche a nuove possibilità di sviluppo. Nel processo di unificazione europea, infatti, gli Stati membri hanno ceduto una parte di *sovranità* sui curricoli nazionali a favore di valori e strategie condivise e funzionali alla formazione del cittadino europeo.

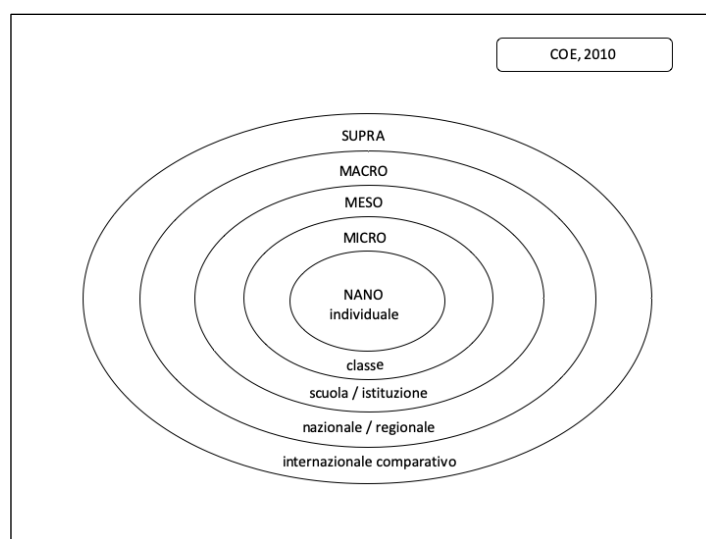


Figura 4.6, *Struttura del curriculum europeo (COE, 2010)*

Questo processo di decentramento verso l'alto, che potremmo sommariamente definire di europeizzazione dei curricula, in analogia con quanto avvenuto con la globalizzazione, che ha portato a una maggiore valorizzazione dei contesti locali, viene efficacemente controbilanciato dal potenziamento della dimensione micro-individuale sulla quale si basa tutta la successiva organizzazione del sistema formativo integrato.

Questo significa che nella costruzione di un curriculum per competenze, rispondente all'attuale realtà delle scuole nei Paesi dell'Unione europea, accertato che si tratta di una progettazione necessariamente e opportunamente collegiale e localizzata, si deve oggi tenere conto:

- delle esigenze di ogni studente;
- del contesto classe/gruppo in cui si opera;
- delle linee progettuali elaborate a livello di scuola/istituto in risposta al contesto territoriale e ai portatori di interessi;
- delle indicazioni nazionali sui traguardi di competenza;
- delle raccomandazioni comunitarie sullo sviluppo dei processi educativi e formativi.

Va, infine osservato che, in analogia con quanto rilevato nella breve rassegna sul lavoro di riconcettualizzazione delle teorie del curriculum condotte a livello internazionale, entrano a far parte degli studi sul curriculum diversi nuovi paradigmi il cui carattere innovativo ne permea la struttura, ne attualizza i contenuti e ne condiziona le strategie pragmatiche assunte in

risposta alle sollecitazioni che provengono sia dalle tematiche emergenti a livello planetario (a partire dalle *life skills* indicate dall'OMS, o a questioni di fondo come: il problema ecologico; la sostenibilità economica e ambientale; la prospettiva interculturale; l'eterogeneità dei contesti; le questioni di genere; le innovazioni tecnologiche e l'uso delle tecnologie in educazione); sia dalle esigenze generate dai rapidi cambiamenti sociali che si registrano a livello locale e che si ripercuotono sulla qualità della vita (salute; energia; cultura; lavoro).

#### **4.7 Il management, la valutazione e la rendicontazione**

Nei processi di internazionalizzazione in corso si ritiene opportuno proporre una necessariamente sintetica esposizione sul contributo dato allo sviluppo del sistema di controllo e di miglioramento del servizio scolastico, costruito secondo la prospettiva delle teorie dell'organizzazione e delle vaste ricerche sul management relative all'organizzazione tecnico-scientifica del lavoro (Fontana, 1999). Si tratta di teorie elaborate nell'ambito degli studi interdisciplinari che hanno coinvolto le scienze ingegneristiche ed economiche e che, da alcuni anni, sono state utilizzate anche nelle scienze sociali. In quest'ultimo caso, la letteratura scientifica di riferimento è concorde nell'individuare l'inizio di questo nuovo filone di ricerca con la pubblicazione del Rapporto Coleman: *Equality of Educational Opportunity* (Coleman, 1966).

È il primo studio scientifico sull'efficacia della scuola basato sulla comparazione tra i livelli di apprendimento raggiunti dagli alunni e la loro relazione con l'organizzazione scolastica, compreso il curriculum, e il contesto sociale di provenienza. Vista dal versante delle Scienze pedagogiche possiamo collocare questa nuova prospettiva all'interno della ricerca valutativa. Essa si realizza nella costruzione di modelli basati sull'individuazione di indicatori, universali o contestuali, e sullo studio delle correlazioni tra di essi, finalizzato a determinare la funzione svolta da ognuno nel miglioramento della qualità dei processi e dei risultati.

Come osservato in precedenza si tratta di modelli i cui dati possono essere raccolti per esaminare la qualità dei processi rilevabile ai diversi livelli di ogni organizzazione complessa (Iacono, 2000). Uno dei modelli aderenti allo schema della ricerca scientifica oggi maggiormente diffusi e che ha trovato accoglienza anche in ambiente scolastico, è quello

sintetizzato nell'acronimo PDCA (*plan, do, check, act*) proposto da Deming (Deming, 1994) e costruito sulla precedente formalizzazione proposta da Ishikawa (Ishikawa, 1988).

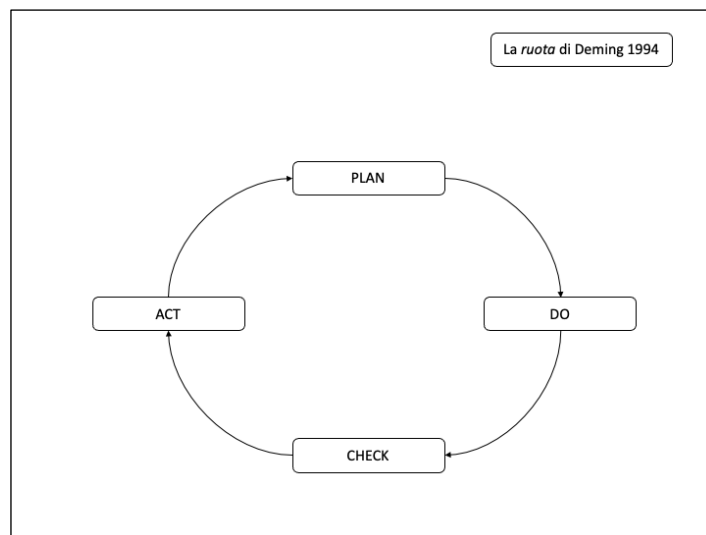


Figura 4.7 La ruota di Deming (1994)

Secondo Deming ogni processo ha un andamento ciclico organizzato in quattro momenti che formano quella che lui chiama *ruota* per sottolineare l'aspetto di progressione costante nel tempo. I quattro momenti, o fasi, sono: la progettazione (*plan*); l'implementazione (*do*); la verifica (*check*) e la riprogettazione (*act*) dove agire nuovamente applicando le modifiche migliorative elaborate durante la verifica riavviando così il ciclo di intervento. Nel caso specifico dell'organizzazione scolastica si possono oggi distinguere almeno i seguenti piani che sono stati fatti oggetto di studio sistematico: il confronto tra sistemi scolastici; l'analisi interna a un sistema scolastico nazionale, a una istituzione scolastica autonoma, a una scuola, a una classe. Per ognuno di essi si sono evoluti nel tempo specifici sistemi di indicatori basati sugli esiti delle ricerche precedenti e sui cambiamenti introdotti nelle organizzazioni scolastiche in risposta ai mutamenti sociali che sono, di volta in volta sopraggiunti.

Si è precedentemente osservato come gli studi sul curriculum abbiano mosso i loro primi passi partendo dall'analisi dei risultati scolastici e dalla ricerca di strategie per il loro generale miglioramento. Si possono in questo modo individuare le ragioni per cui anche gli studi sul *management* e sul *knowledge management* possano interessare la scuola attraverso la messa a punto di metodologie e strumenti specifici. La relazione tra valutazione e miglioramento,

ad esempio, per quanto semplice e intuitiva, è in realtà tuttora fonte di interpretazioni assai divergenti a causa delle opinioni, credenze, abitudini e anche delle ideologie ad essa sottese, sulla base delle quali vengono proposti distinti modelli e teorie con i quali si misura la ricerca scientifica. Indubbiamente il concetto di valutazione, soprattutto nell'esperienza italiana, come vedremo nella seconda parte del testo dedicata all'evoluzione della normativa scolastica nazionale, è all'origine di interpretazioni ambigue, foriere di tensioni e conflitti, di non facile gestione e soluzione, tra i due estremi di chi propende per una prevalenza delle funzioni di controllo, di rispetto di gerarchie e procedure, considerate invasive in molti contesti scolastici; e chi, al contrario, non avvertendo alcuna necessità riguardo alla definizione di standard e di modelli generali di riferimento, è più orientato all'acquisizione di elementi di conoscenza funzionali ad orientare le successive azioni organizzative, educative e didattiche che si svolgono nel singolo contesto scolastico.

Paletta (2007a,; 2007b; 2012), facendo riferimento agli studi del gruppo internazionale SER, *School Effectiveness Research* (Mortimore, 1998; Sammons, 1999; Scheerens e Bosker, 1997; Teddlie e Reynolds, 2000) e, al suo interno, al filone degli studi indirizzato allo *school improvement*, osserva che:

Dalla metà degli anni '80, una nuova generazione di SER ha affinato l'analisi delle variabili di processo, a livello di scuola e di classe, e dei loro effetti sugli apprendimenti, grazie all'utilizzo di metodi più adeguati, come la diretta osservazione delle classi, e di tecniche statistiche più sofisticate, come lo *hierarchical linear modelling* (HLM).

Scheerens (1999) osserva che gli studi di efficacia della scuola nei paesi OECD sono stati realizzati in tre principali campi:

- gli studi della tradizione economica fanno riferimento alla funzione di produzione del bene istruzione e cercano di spiegare l'effetto sugli apprendimenti di variabili di input (spese per studente, rapporto studenti/docenti, ecc.);
- gli studi di efficacia dei processi organizzativi della scuola si concentrano sugli effetti di variabili come la leadership e le attività manageriali;
- gli studi di efficacia dei processi educativi analizzano gli effetti dei processi a livello di classe come le strategie didattiche ed i comportamenti dei docenti.

Nelle analisi più recenti questi vari approcci sono integrati in studi multi livello comprensivi delle variabili di contesto, input, processi scuola, processi classe e outcome (Scheerens, 1990). (Paletta, 2007a:5)

Questa nuova prospettiva di ricerca e di valutazione si basa sul passaggio dal controllo sulla qualità del prodotto a quello del processo di produzione. L'applicazione di alcune di queste tecniche alle pratiche scolastiche comporta il superamento della tradizionale valutazione limitata alla verifica degli apprendimenti di ogni alunno, a favore dell'analisi dell'organizzazione della classe e della scuola.

Questo per comprendere quanto questi elementi, oltre a quelli di carattere ambientale e di contesto, intervengano nei processi di insegnamento-apprendimento e condizionino il raggiungimento degli obiettivi.

Questa prima sintesi viene correlata da uno schema esemplificativo, derivato dagli studi di Scheerens (1990) sull'efficacia educativa, dove i tre campi di studio citati vengono messi in correlazione tra di loro all'interno di una struttura che non tiene conto solamente dello schema classico riscontrabile negli studi economici sui cicli produttivi e sul controllo della loro qualità, ma anche delle variabili di contesto attraverso le quali interpretare in profondità le correlazioni con i dati esterni al processo, ma che su di esso esercitano influenze dirette e misurabili.

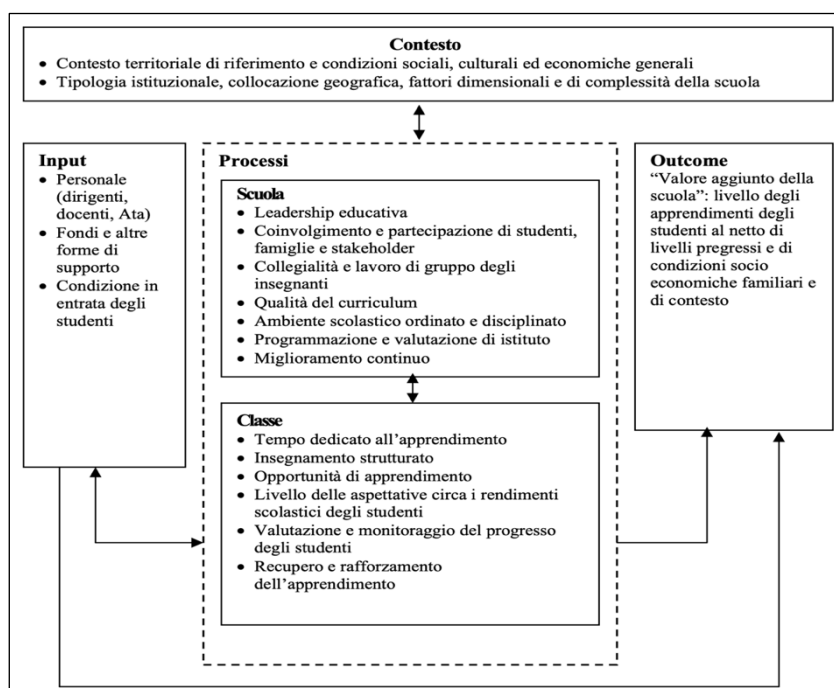


Figura 4.8. Esempio di analisi multilivello nelle ricerche di school effectiveness (Paletta, 2007a: 5)

Su queste nuove strategie di studio ed elaborazione della complessità dei dati raccolti ai diversi livelli e nei diversi settori dell'organizzazione scolastica si basano le principali indagini internazionali e si orientano le attività di valutazione qualitativa dei sistemi scolastici nazionali in modo da favorire le analisi comparative e l'elaborazione di strategie comuni come evidenziato nel caso del metodo aperto di coordinamento messo a punto dall'UE e delle relative indagini comparative.

Sulla base di una ricerca svolta sui dati INVALSI (Paletta, 2007a), focalizzata sul ruolo del management e della leadership scolastica nel miglioramento della qualità della scuola, vengono individuati cinque modelli di management scolastico presenti all'interno del sistema italiano:

- *management per procedure*, che possiamo ricondurre al tradizionale impianto burocratico-organizzativo centralizzato e gerarchico tipico dell'amministrazione pubblica italiana fino al XX Secolo;
- *management per obiettivi*, caratteristico, come abbiamo visto, dei sistemi scolastici anglo-sassoni e centrato sul controllo formalizzato dei risultati;
- *management collegiale*, basato sulla condivisione di valori professionali e di una cultura organizzativa dove le funzioni di controllo e verifica sono affidate al gruppo;
- *management politico*, dove le regole di funzionamento sono imposte da un'autorità esterna e la legittimazione si realizza con il controllo sociale esercitato dai portatori di interesse attraverso la partecipazione alle attività scolastiche;
- *anarchia organizzata*, tipica dei contesti scolastici dove le professionalità sono più elevate, come nei Licei, si caratterizza per il prevalere di una gestione prevalentemente individuale degli aspetti organizzativi della scuola dove divergenze e convergenze sono casuali e le decisioni collegiali, così come le verifiche, praticamente assenti.

Non essendo l'attuale livello di sviluppo della ricerca in grado di stabilire un'eventuale gerarchia di questi modelli in relazione agli effetti prodotti sulla qualità complessiva dell'organizzazione scolastica, Paletta propone una loro approfondita analisi attraverso l'individuazione di alcune variabili che consentono di comprendere le scelte di ordine ideologico, culturale e pragmatico sottese ad ogni modello, precisando che si tratta di semplificazioni, dato che nella realtà delle scuole italiane essi non sono così nitidamente



presenti ma tendono a convivere nei diversi momenti e livelli nei quali si esercita e si esprime l'azione organizzativa scolastica.

<b>CRITERI</b>	Management per procedure	Management collegiale	Anarchia organizzata	Management politico	Management per obiettivi
<b>Focus</b>	Compiti	Lavoro di gruppo	Libertà individuale	Legittimazione sociale	Risultati
<b>Obiettivi</b>	Definiti dall'esterno	Condivisi internamente	Ambigui	Condivisi all'esterno	Top down
<b>Stakeholder prevalenti</b>	Stato	Studenti	Docenti	Gruppi d'interesse	Mercato
<b>Meccanismi di Coordin.to</b>	Strutture formali, leggi e regolamenti	Valori culturali	Loosely coupled	Strutture di governance partecipativa	Gerarchia procedure operative
<b>Processi decisionali</b>	Svuotati di rilevanza	Collegiali	Non intenzionali (Garbage can)	Costruzione del consenso sociale	Formali, Razionali
<b>Sistemi di controllo</b>	Controllo Burocratico	Controllo di gruppo	Autocontrollo	Controllo sociale	Controllo dei risultati
<b>Stili di leadership</b>	Ispettivo	Primus inter pares	Leader "shadow"	Mediatore	Direttore Generale

Figura 4.9. I Modelli di management scolastico (Paletta, 2014:4)

Questi primi studi esplorativi, come vedremo nella seconda parte del testo, sono alla base della costruzione dei sistemi internazionali e nazionali di valutazione dei sistemi scolastici che si è sviluppata nel corso degli ultimi tre decenni.

#### 4.8 La prospettiva inclusiva

Uno dei paradigmi che sono stati recentemente assunti anche dalla comunità internazionale che si occupa degli studi sul curriculum per competenze, è quello dell'*inclusione sociale*. Il concetto di *inclusione* nel linguaggio comune si utilizza per indicare *l'atto di inserire o comprendere in una serie*, Ad esempio, un alunno è incluso nell'elenco degli studenti di una classe. È un sostantivo che viene utilizzato con significati specifici in diversi contesti

disciplinari. Biologia, chimica, matematica, medicina odontoiatrica, metallurgia e petrografia, ad esempio, utilizzano questo termine con significati specifici. Nelle scienze dell'educazione, con le determinazioni di *inclusione* e *inclusione sociale*, il suo ingresso è più recente e deve essere collocato nei processi di cambiamento che hanno portato al graduale sviluppo di una cultura dell'accoglienza e della offerta di pari opportunità formative, la cui storia evolutiva passa per i concetti di inserimento, integrazione e, infine, inclusione, che hanno accompagnato sia i processi di ricerca nel campo della pedagogia speciale, sia l'evoluzione dei sistemi scolastici nazionali (Canevaro, 1999, 2006; Ianes, 2008; Cottini, 2017).

Il costrutto dell'inclusione assieme a quello delle competenze costituisce un asse portante del dibattito pedagogico attuale. Entrambe i concetti hanno attraversato contesti storici e assunto significati e declinazioni diverse, ma possono essere accomunati, oltre che da una elevata polisemia, da uno sforzo comune di offrire cornici di senso sulla scia di tensioni opposte che li hanno generati [...]. (Salvadori, 2020: 94)

È un termine di non facile definizione, quello di inclusione, che potrebbe essere considerato un atteggiamento culturale o, in termini più scientifici, un continuo processo di ricerca. Certamente la comprensione del concetto di inclusione è più semplice e intuitivo se lo si affronta attraverso l'idea di esclusione che, in tempi e ambienti specifici, fa parte dell'esperienza personale di ogni individuo e ha manifestazioni molto più definite anche nelle pratiche scolastiche tradizionali basate sulla selezione.

In un recente saggio Giuliano Franceschini (2020) propone una definizione di inclusione dopo avere illustrato i tre versanti dai quali si è sviluppato questo concetto nell'ambito degli studi pedagogici:

1. *psicopedagogico-curricolare*, sviluppato in Italia a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, dopo l'abolizione delle scuole differenziali e la decisione di inserire tutti gli alunni nelle scuole cosiddette normali (Schianchi, 2012);
2. *Evidence-Based Education*, nata in campo medico, più centrata sull'impostazione scientifica dei processi di valutazione (Crispiani, 2016);
3. *Disability Studies*, nata in Gran Bretagna nella seconda metà degli anni Settanta, più orientata allo studio del contesto (Bocci, 2011).

L'inclusione è un processo di ricerca finalizzato a realizzare l'eguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi, attraverso la condivisione/diffusione di valori e principi di fondo, la riorganizzazione dei contesti scolastici, l'utilizzo di metodologie e strumenti didattici rivelatisi efficaci. (Franceschini, 2020: 26)

Secondo questa definizione l'inclusione è, dunque:

1. un processo di ricerca;
2. è finalizzata a realizzare l'eguaglianza nei processi formativi;
3. richiede:
  - a. la condivisione di valori;
  - b. la riorganizzazione dei contesti;
  - c. l'utilizzo di metodologie specifiche.

Si tratta di una definizione che inquadra l'inclusione all'interno di una dinamica processuale complessa che si realizza mediante l'attivazione ciclica di percorsi di ricerca precedentemente illustrati, come quelli previsti dai modelli della ricerca-azione o della ricerca-formazione. Non potendo in questa sede esplorare in dettaglio il processo evolutivo sotto i tre versanti individuati, si propone, per l'interesse che riveste rispetto al tema di questa rassegna della letteratura di riferimento sugli studi sul curriculum, una breve sintesi dei percorsi praticati all'interno dei *Disability Studies*. Le potenzialità di questa prospettiva di intervento nell'ambito educativo e sociale ispirata all'inclusione sono state per la prima volta esplorate attraverso una ricerca avviata in Gran Bretagna in seguito alle indicazioni fornite dal *Rapporto Warnock* (1978), della *British Commission of Education*, dedicato al modello di educazione speciale britannico. Tale rapporto suggeriva di superare le discriminazioni presenti nel sistema scolastico inglese, all'epoca organizzato sui due binari nettamente separati delle scuole normali (*mainstream schools*) e delle scuole speciali (*special schools*). In Italia, come si vedrà nel capitolo seguente, questo problema era stato affrontato con la promulgazione della Legge n.517 del 1977. Attraverso l'introduzione della definizione di SEN (*Special Educational Needs*) e la contestuale soppressione dell'utilizzo del termine *handicap*, visti anche i vantaggi economici e sociali rilevati, oltre che il superamento dei problemi di ordine etico e culturale prodotti dal cambiamento di sensibilità nei confronti delle persone diversamente abili, il rapporto proponeva di favorire l'inclusione degli alunni «diversi» nelle scuole normali. Negli anni successivi, mediante una serie di provvedimenti

legislativi, queste istanze sono state accolte e rese obbligatorie su tutto il territorio nazionale. In particolare, con l'approvazione del *National Curriculum*, nel 1988 - il primo curriculum nazionale inglese, il cui sistema scolastico aveva fino ad allora funzionato nella totale autonomia didattica e organizzativa delle singole scuole - venivano gettate le basi per un definitivo superamento delle forme di discriminazione sociale fino ad allora ritenute normali in tutte le scuole del Regno Unito. Il National Curriculum, infatti ha imposto una revisione del curriculum scolastico andando a definire quali standard di apprendimento devono essere raggiunti da tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro situazione personale o dal loro status sociale, e come questi vengono periodicamente valutati, così come viene valutata l'intera organizzazione scolastica, da un apposito ufficio nazionale, l'Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), fondato nel 1992.

In questo contesto, nella città di Bristol, in collaborazione con l'università di Manchester, comincia ad operare il CSIE, *Centre for Studies on Inclusive Education*. Dopo uno studio triennale in diverse scuole del Paese guidato da Mark Vaughan e Mel Ainscow, il CSIE pubblica una prima versione dell'*Index per l'inclusione* (Booth e Ainscow, 2000). Uno strumento ideato per consentire alle scuole di analizzare il proprio livello di inclusività e progettare tutte le azioni ritenute utili a un suo progressivo miglioramento. Il termine inclusione viene qui inteso come processo, piuttosto che essere definito come un concetto, la cui articolazione è riassunta in una serie di linee guida e il cui terreno di azione non si limita al solo contesto scolastico ma richiede il diretto coinvolgimento di tutta la comunità:

Inclusione implica il cambiamento: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni, un ideale cui le scuole possono aspirare ma che non potrà mai realizzarsi compiutamente. Tuttavia, l'inclusione comincia a realizzarsi non appena ha inizio il processo per la crescita della partecipazione. Una scuola inclusiva è una scuola in movimento.

L'inclusione nell'educazione implica:

- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni — e ridurre la loro esclusione — rispetto alle culture, ai curricula e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;

- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità.
- migliorare la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.

(Booth, e Ainscow, 2008: 110)

L'aggettivo *sociale* che accompagna il termine inclusione nel suo utilizzo in campo educativo è un preciso riferimento al cambio di paradigma proposto da questa nuova prospettiva. *L'Index per l'inclusione*, infatti, si schiera apertamente per il superamento del *modello biomedico* utilizzato fino ad allora nella certificazione delle condizioni psicofisiche delle persone. Tale modello era basato su una visione individualistica della diversità e della disabilità - che operava sui due versanti delle condizioni fisiche (biologiche, biochimiche, genetiche) e delle condizioni psicologiche (attitudini, comportamento, personalità) di un individuo - identificata come patologia secondo la *Classificazione internazionale di menomazioni, disabilità e handicap* dell'OMS (ICIDH, 1980). Le conseguenze operative espresse da questa posizione avevano portato, in ambito educativo, all'assunzione di un modello assimilazionista dell'integrazione in base al quale veniva richiesto e supportato lo sforzo individuale della persona diversamente abile di adattarsi il più possibile all'idea di normalità presente nel contesto sociale di appartenenza. In estrema sintesi l'integrazione operava nello spazio individuato tra la presunta normalità e la differenza, misurando, di fatto, la distanza che le separava e cercando di ridurla.

Nella nuova prospettiva individuata dall'inclusione questa idea di normalizzazione viene contestata e l'attenzione si sposta dall'individuo al contesto sociale di riferimento, secondo

la nuova prospettiva del *modello bio-psico-sociale* (Engel, 1977) dove, oltre alle condizioni biologiche e psicologiche, nella determinazione dello stato di salute vengono prese in considerazione anche le condizioni sociali.

Questo approccio, di cui il modello inclusivo può essere considerato un'applicazione, è coerente con il citato progetto delle *life skills* tracciato dall'OMS, che ha nel frattempo elaborato, prima un nuovo modello generale di classificazione e misurazione della salute, l'ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2001); e successivamente, un sistema di classificazione specifico per l'infanzia e l'adolescenza, l'ICF-CV, *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth* (OMS, 2007).

Precisato che la salute continua ad essere considerata un diritto fondamentale, il modello ICF, sulla base dei mutamenti sociali registrati negli ultimi decenni, si basa su questo nuovo orientamento e sul nuovo angolo attraverso il quale si osserva e si determina lo stato di salute delle persone. La precedente definizione, contenuta nel documento fondativo dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (1948), definiva la salute: *uno stato di completo benessere fisico, mentale, psicologico, emotivo e sociale e non semplice assenza di malattia* (OMS, 1948). La nuova definizione, invece, inquadra sotto una luce diversa questo diritto. La salute diventa: *la capacità di adattamento e di auto gestirsi di fronte alle sfide sociali, fisiche ed emotive* (OMS, 2011). Mentre nel primo caso siamo di fronte a una visione statica e anche utopica di salute, dettata dalla pretesa contemporanea presenza di tutti gli elementi posti a composizione dello stato di benessere, nella seconda definizione si avverte il dinamismo di una situazione dove la salute viene coniugata in termini di azione e dove diventa chiaro il ruolo svolto dal contesto, e non solo dall'individuo, nel costante processo di adattamento che il mantenimento della stessa comporta. Rinunciare all'idea che esista in natura una normalità e considerare che molte delle differenze che distinguono e distanziano le persone sono, in realtà, influssi ambientali spesso dettati da costruzioni sociali, consente di assumere la diversità come valore e non più come problema o come strumento per certificare la disuguaglianza (Dovigo, 2008). Nel passaggio dalla misurazione dei limiti e delle differenze individuali, sintetizzabile nel concetto di *handicap*, all'esplorazione delle possibilità offerte dalla diversità e dalla modifica del contesto in funzione di una sistematica rimozione o riduzione degli ostacoli, che contraddistingue l'*inclusione*, si esplicita il ruolo

assunto dall'Indice per l'inclusione sociale nell'offrire scenari teorici e operativi originali, utili al processo di riconcettualizzazione in corso e nella progettazione dei curricula scolastici. Quello di inclusione non è l'unico concetto chiave sul quale è stato costruito l'Indice. Accanto ad esso, fin dalla prima edizione, sono menzionati anche i concetti di:

- *ostacoli* all'apprendimento e alla partecipazione, concetto finalizzato ad analizzare i motivi di esclusione presenti in un contesto e strategicamente utilizzato in alternativa al termine Bisogni Educativi Speciali;
- *risorse* per sostenere l'apprendimento e la partecipazione e funzionali alla riduzione degli ostacoli attraverso la valorizzazione di quanto già presente nella scuola, a partire dalle risorse degli alunni e dalla necessità che possano partecipare attivamente ai processi di apprendimento;
- *sostegno alla diversità* individuata nel coinvolgimento dell'intero corpo docente nella progettazione scolastica.

Oltre a questi concetti chiave l'Index chiarisce che:

L'inclusione è [...] un approccio basato sui principi per lo sviluppo dell'educazione e della società connesso alla partecipazione democratica entro e oltre l'educazione. (Booth e Ainscow, 2014: 47)

Questo implica lo sviluppo e la condivisione di un quadro di valori a sostegno delle azioni didattico – educative che si intende realizzare, non solo nel contesto scolastico, ma anche dentro la rete di relazioni sociali che la scuola inclusiva è chiamata a costruire e di cui fa parte. Valori inclusivi quali l'uguaglianza, la sostenibilità, il rispetto per la diversità, diventano le colonne portanti di ogni progetto curricolare.

Prima di approfondire il tema dello sviluppo di curricula inclusivi per competenze sono necessarie alcune ulteriori precisazioni sulla struttura dell'Index proposto da Booth e Ainscow per meglio comprenderne l'orientamento e le potenzialità. L'Index, infatti, individua tre dimensioni tra loro interconnesse lungo le quali esplorare il livello di inclusività di una scuola: culture; politiche e pratiche inclusive. Lo stesso schema può essere utilizzato anche per fare un'analisi dettagliata del contesto all'interno del quale la scuola opera e per progettare azioni per il suo miglioramento. Ognuna di queste dimensioni è stata, a sua volta,

suddivisa in due sezioni per focalizzare meglio le aree sulle quali agire per lo sviluppo del livello generale di inclusività nella scuola e nella comunità ad essa afferente. Ogni sezione contiene una serie non prescrittiva di indicatori e domande che rappresentano alcune caratteristiche della scuola e che possono essere declinati in obiettivi da raggiungere, secondo il livello di priorità accordato in base all'analisi del contesto e alle scelte progettuali assunte.

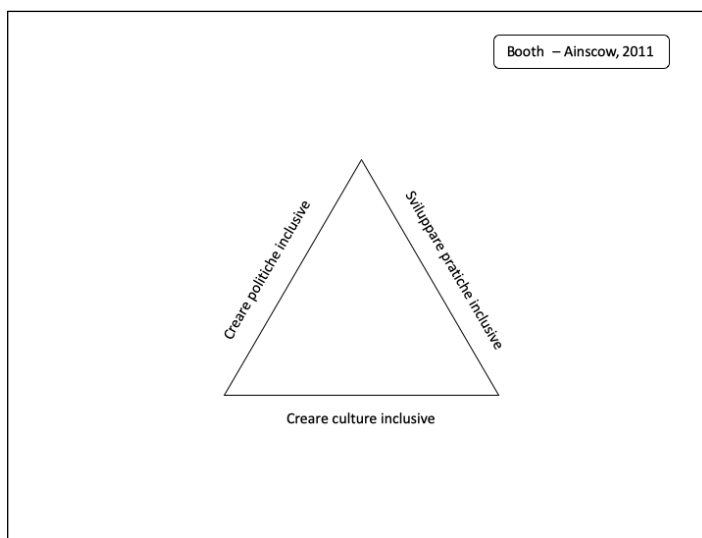


Figura 4.10., Le tre dimensioni dell'Index, (Booth e Ainscow, 2011)

Si trova in questo modello organizzativo chiara traccia dei principi che hanno fin dall'inizio ispirato gli studi sul curricolo come strumento di sviluppo democratico della società, Inoltre, nella strutturazione per indicatori vi è un chiaro riferimento al complesso lavoro sulle tassonomie, oggi declinato in termini più flessibili e non prevalentemente cognitivi, scientificamente misurabili sia in termini qualitativi, sia quantitativi. Si delinea in questo modo un quadro progettuale importante per osservare, organizzare e valutare lo sviluppo della comunità, della scuola e del suo curricolo in termini inclusivi (Cottini, 2017: 361-377). La terza edizione dell'Index per l'inclusione, rispetto alle edizioni precedenti, tratta in profondità il tema dello sviluppo del curricolo in prospettiva inclusiva (Dimensione C1, Indicatori C1 – C13) partendo da alcune considerazioni generali, indirizzate verso la riflessione sulle relazioni esistenti tra insegnamento e apprendimento, dove la scuola riveste un ruolo educativo nei confronti dell'intera comunità e i curricoli non sono rivolti solo verso gli studenti (Booth e Ainscow, 2014: 188-236).



Si aprono in questo modo nuove possibilità di strutturare il sistema di conoscenze, abilità e di competenze in funzione di un miglioramento nella gestione dei problemi sociali e delle condizioni di vita delle persone secondo le linee del LLP.

Vi sono due elementi importanti rispetto al significato del curricolo scolastico. Il curricolo può fare riferimento a ciò che si intende insegnare, alle attività di apprendimento progettate e al modo in cui esse sono strutturate all'interno di aree tematiche. Al tempo stesso può contenere qualunque altra cosa i minori e gli adulti imparano attraverso l'esperienza del frequentare la scuola. Il modo in cui impariamo e insegniamo è parte di questo curricolo meno formale, e l'Index favorisce la riflessione sulla relazione tra apprendimento e insegnamento. (Booth e Ainscow, 2014: 67)

A. Creare culture inclusive	
A1. Costruire comunità	A2. Affermare valori inclusivi
B. Creare politiche inclusive	
B1. Sviluppare la scuola per tutti	B2. Organizzare il sostegno alla diversità
C. Sviluppare pratiche inclusive	
C1. Costruire curricoli per tutti l'apprendimento	C2. Coordinare l'apprendimento

*Tabella 4.3, Quadro progettuale (Dovigo, 2014: 85)*

La costruzione di curricoli secondo la prospettiva inclusiva fa riferimento a un sistema valoriale fondato su una nuova relazione con l'ambiente, guidato dal principio di sostenibilità e orientato all'acquisizione di competenze che favoriscano la partecipazione attiva alla gestione delle problematiche comuni presenti e future.

Lo sviluppo sostenibile è una dimensione trasversale del curricolo nazionale [...] Un curricolo progettato per realizzare [...] un futuro in cui niente può essere dato per scontato [...] è diverso da quello attualmente insegnato in molte scuole. (Department for

Children, Schools and Families, S3: Sustainable School Self-Evaluation, DCSF, London 2009, citato in Booth e Ainscow, 2014: 69).

Questo comporta una revisione della struttura dei curricoli fondati sulla ripartizione per materie di studio che, senza negarli, li ricomprenda in una prospettiva cross curricolare basata sul riconoscimento di diritti globali, su preoccupazioni che sono comuni in tutto il mondo. (Booth e Ainscow, 2014: 70)

Rispetto a quanto precedentemente osservato circa il cambiamento di funzione delle materie di studio nel curricolo per competenze, non più fini ma strumenti a servizio dell'educazione, l'Index propone una soluzione fortemente innovativa di strutturazione del curricolo, di non semplice realizzazione nell'attuale assetto istituzionale dei sistemi scolastici nazionali, ma particolarmente interessante perché va intenzionalmente a intervenire sullo storico problema della distanza tra curricolo formale e curricolo reale, tra scuola e società proponendo un superamento della classica organizzazione fondata sulle discipline a favore di un approccio per temi che diviene necessariamente interdisciplinare.

<b>Curricolo tradizionale</b>	<b>Curricolo inclusivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lingua</li> <li>• Lingue straniere</li> <li>• Matematica</li> <li>• Scienze naturali e sperimentali</li> <li>• Geografia</li> <li>• Storia</li> <li>• Tecnologie</li> <li>• Arte</li> <li>• Musica</li> <li>• Religione</li> <li>• Educazione motoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentazione</li> <li>• Acqua</li> <li>• Abbigliamento</li> <li>• Alloggio / costruzioni</li> <li>• Trasporto</li> <li>• Salute e relazioni</li> <li>• Ambiente</li> <li>• Energia</li> <li>• Comunicazione e tecnologie</li> <li>• Letteratura, arte, musica</li> <li>• Lavoro e attività</li> </ul>

Tabella 4.4, Confronto tra aree del curricolo (Adattamento da Booth e Ainscow, 2014: 70)

Non si tratta comunque di una proposta astratta di organizzazione del curricolo, la cui filosofia di fondo è, per esempio, già presente nell'organizzazione per campi di esperienza prevista per lo sviluppo del curricolo nelle scuole dell'infanzia italiane con gli *Orientamenti* emanati fin dal 1991. Alle linee generali e alla strutturazione per aree disciplinari del

curricolo tradizionale l'Index propone almeno due possibili orientamenti nelle pratiche di progettazione: la prima riguarda una lettura trasversale dell'attuale struttura tradizionale del curricolo centrato sui saperi disciplinari e sullo sviluppo di competenze; la seconda una sua completa riorganizzazione basata sui diritti globali nei quali si possono riconoscere tutte le diverse organizzazioni sociali presenti nelle varie nazioni del pianeta. Si gettano in questo modo le basi per la costruzione di un curricolo esteso oltre i confini disciplinari, condivisibile a livello internazionale e realizzabile in stretta connessione con il contesto specifico nel quale viene implementato, Inoltre, questa struttura, dato il carattere universale e tangibile degli indicatori che la compongono, si presta ad essere interpretata ed attuata a qualunque livello di scolarità e oltre, in una prospettiva formativa che coinvolge l'intera esistenza di ogni persona e che viene misurata e valutata in termini di *successo formativo*.

Con l'espressione "successo formativo" si definisce l'esito di un processo virtuoso di insegnamento-apprendimento. Si può parlare di successo formativo per un allievo se egli è riuscito a valorizzare in pieno le proprie potenzialità, se ha, per così dire, espresso il meglio di sé stesso. Si può parlare di una scuola che favorisce il successo formativo degli allievi se essa è riuscita a garantire a ciascuno dei suoi studenti le condizioni per perseguirlo. Non per tutti il livello del successo formativo dev'essere il medesimo, l'importante è che tutti siano guidati a dare il meglio delle proprie effettive capacità, anche gli allievi che si discostano dal quel prototipo di studente adeguato che per molti insegnanti continua a rappresentare ancora la stella polare. (Cottini, 2017: 83-84)

Orientato in questo senso il fine ultimo del processo educativo, allora il curricolo:

Diventa inclusivo nel momento in cui tiene conto delle differenze degli alunni, caratterizzandosi come un percorso coerente e sistematico di insegnamento e di apprendimento, riferito a discipline singole o integrate fra loro [...]. (Cottini, 2019: 12)

Questa prospettiva richiede una radicale revisione delle pratiche di progettazione dell'azione didattico- educativa e di valutazione delle stesse secondo principi che sono stati inizialmente enunciati nell'ambito degli studi in architettura sulla progettazione universale sviluppati negli anni Ottanta presso il CUD, Centre for Universal Design dell'Università della Carolina del Nord (Mace, 1985).

## 4.9 La progettazione universale per l'apprendimento

L'Universal Design è «*la progettazione di prodotti e ambienti utilizzabili da tutti, nella maggiore estensione possibile, senza necessità di adattamenti o ausili speciali*» (Mace, 1985: 148, in Cottini 2017: 85). Questa nuova filosofia progettuale si basa su sette principi (CUD, 1997):

1. *equità*, nell'utilizzo da parte di chiunque;
2. *flessibilità*, nell'adattarsi alle diverse abilità individuali;
3. *semplicità*, nell'utilizzo semplice e facile da capire;
4. *percettibilità*, nella comprensione delle informazioni sensoriali trasmesse;
5. *evitamento o tolleranza all'errore*, attraverso la riduzione dei rischi di azioni non volute;
6. *contenimento dello sforzo fisico* nell'utilizzo con la minima fatica;
7. *misure e spazi sufficienti*, per rendere lo spazio accessibile e idoneo all'utilizzo per tutti.

Questi principi hanno trovato applicazione in numerosi settori: nell'edilizia; nei trasporti; nello sport e in molte tecnologie e prodotti tecnologici. Sulla base di queste esperienze l'Istituto Europeo per il Design e la Disabilità (EIDD, sorto nel 1993), nella Dichiarazione di Stoccolma (2004) ha adottato questa filosofia e proposto il termine *Design for All* (DfA), oggi utilizzato in Europa in riferimento alla progettazione di tecnologie attente alla diversità umana il cui uso sia ispirato da principi di inclusività e di uguaglianza.

L'applicazione in campo educativo dei principi della progettazione universale prende dunque il nome di UDL, *Universal Design for Learning* (tradotta in italiano con l'acronimo PUA, Progettazione Universale per l'Apprendimento), nome dato dai ricercatori statunitensi del CAST (*Center for Applied Special Technology*, fondato nel 1983) a questo nuovo approccio alla progettazione in campo scolastico che, sin dagli inizi, coinvolge anche l'adattamento in termini inclusivi dei curricoli scolastici. L'UDL, infatti, opera attraverso un rovesciamento di prospettiva dove sono l'ambiente scolastico e il curriculum ad essere *disabili* nel momento in cui non riescono a rispondere adeguatamente ai bisogni e agli stili cognitivi di ogni studente o creano impedimenti ai processi di apprendimento. Nelle Linee Guida a tale proposito elaborate (CAST, 2011) si afferma che:

La Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) è una struttura/quadro che affronta le principali difficoltà per formare studenti esperti all'interno dell'ambiente educativo come: curricula rigidi, "un livello unico per tutti". Sono proprio curricula rigidi che innalzano involontariamente barriere all'apprendimento. Gli studenti che sono "ai margini", come quelli che sono dotati e con alte capacità o studenti con disabilità, sono particolarmente vulnerabili. Peraltro, anche gli studenti che sono identificati come "nella media" potrebbero non aver soddisfatti i propri bisogni educativi a causa di una scarsa progettazione curricolare. (CAST, 2011: 4)

L'idea di fondo è che la didattica, come altre discipline scientifiche, possa essere trattata come una scienza della progettazione (Laurillard, 2012) purché, preso atto della complessità e della parziale imprevedibilità dello sviluppo dell'azione educativa programmata, si rinunci alla rigidità delle procedure sperimentali a favore di una costante azione di controllo del processo che sia co-partecipata e gestita attraverso la discussione con tutti gli attori coinvolti (Schôn, 1993; Collins, 1999). Sono tre i principi guida posti alla base dell'UDL che sono finalizzati a rispondere a tre domande fondamentali sul *che cosa*, il *come* e il *perché* dell'apprendimento. Per l'enunciazione di questi tre principi gli autori si sono basati sulla ricerca neuro scientifica, (Rose e Meyer, 2002, 2006; Rose, Meyer, Hitchcock, Jackson 2002) che evidenzia l'utilizzo di tre diverse reti nei processi di apprendimento; *di riconoscimento*, *strategica* e *affettiva*. Sono comunque ben presenti nelle formulazioni scientifiche dell'UDL anche i lavori di Piaget, Vygotsky, Bruner, Bloom e di altri autori che hanno operato nell'ambito degli studi pedagogici e psicologici. Su questi riferimenti scientifici si struttura la progettazione che deve fornire *molteplici mezzi di*:

- *rappresentazione* in risposta ai diversi modi che gli studenti hanno di accedere alle informazioni e alla conoscenza (il *cosa* dell'apprendimento);
- *azione ed espressione* per consentire ad ogni studente di esprimere ciò che sa attraverso l'approccio che gli è più congeniale (il *come* dell'apprendimento);
- *coinvolgimento* per agire sulla dimensione affettiva e sulle diverse motivazioni degli studenti (il *perché* dell'apprendimento).

Questi tre principi trovano continuità nella successiva definizione di *studente esperto*, cioè in grado di padroneggiare l'apprendimento. Ciò rappresenta il fine di ogni processo educativo che deve mirare alla formazione di studenti:

- *ben informati e pieni di risorse;*
- *strategici e orientati agli obiettivi;*
- *determinati e motivati.*

La progettazione curricolare che ne deriva, come nella prospettiva tracciata dal paradigma dell'inclusione e nella progettazione architettonica universale, viene essenzialmente centrato sui bisogni di ogni studente e sulla rimozione degli ostacoli all'apprendimento. Per fare questo l'UDL propone la riprogettazione del curriculum attraverso la ridefinizione, in termini di riconoscimento della variabilità di ogni studente, di quattro elementi che lo compongono già presenti negli studi sul curriculum e ritenuti fondamentali: obiettivi; metodi; materiali e valutazione. Si tratta di un'operazione particolarmente complessa considerato che si basa sulla previsione di una gamma di possibili variabili da inserire nel curriculum e nelle attività didattiche che sia funzionale a garantire agli studenti una molteplicità di scelte nell'accesso alle conoscenze e nella verifica del loro apprendimento.

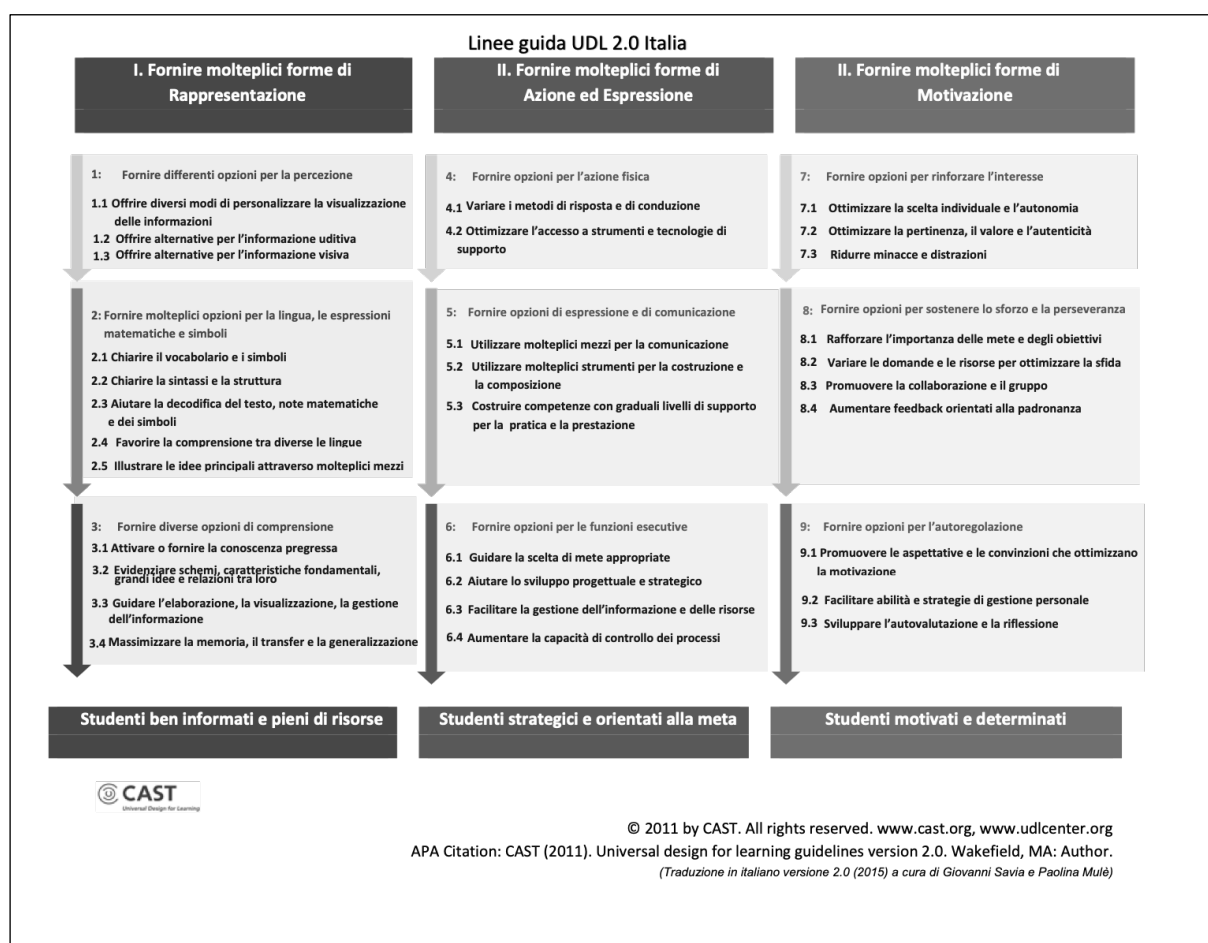


Tabella 4.5. Linee Guida UDL-Italia.

Come nel caso del citato *Index per l'inclusione* elaborato da Booth e Ainscow, anche nelle Linee Guida proposte dal CAST si possono individuare diverse modalità nell'utilizzo del modello che contemplano anche l'assunzione motivata solo di alcune parti dello stesso. Si osservi a tale proposito, come questa modalità di utilizzo sia favorita da una struttura sostanzialmente reticolare del modello che consente l'attivazione di nodi e collegamenti interni ed esterni secondo le possibilità offerte dai vincoli sui quali si intende costruire una determinata proposta curricolare. Resta il fatto che, dal punto di vista strategico, questa nuova forma di progettazione richiede la scelta e la costruzione preventiva di tutti gli elementi funzionali allo svolgimento delle attività didattico-educative, per evitare il successivo ricorso massiccio a interventi individualizzati di recupero o di potenziamento, che non sono esclusi, ma che diventano, in qualche modo, un segnale e uno strumento di verifica dei limiti della progettazione iniziale rispetto alla capacità di proporre un'offerta formativa aperta alle diverse forme di accesso al sapere e alla conoscenza che sia rispettosa degli stili, delle inclinazioni e delle aspirazioni personali che contraddistinguono ogni studente. Per queste ragioni, fin dai primi studi sul curricolo progettato in base ai principi dell'UDL, le tecnologie hanno avuto un ruolo importante nel facilitare i processi di gestione della progettazione e della valutazione. Non è, infatti, casuale, che lo sviluppo dell'UDL coincida con l'invenzione del personal computer e delle interfacce grafiche per il suo utilizzo. Tuttavia, l'uso delle tecnologie ha una precisa collocazione nell'ecosistema dell'UDL, come precisato dagli stessi redattori dalle Linee Guida che ne sottolineano l'efficacia nella progettazione di approcci personalizzati o individualizzati ma che ne scongiurano anche l'uso esclusivo.

Gli insegnanti scrupolosi spesso trovano modi di progettare curricula che soddisfino i bisogni di tutti gli studenti, sia che utilizzino o meno la tecnologia. Tuttavia, la potente tecnologia digitale, utilizzata applicando i principi della PUA, permette una più facile ed efficace personalizzazione dei curricula agli studenti. I progressi nella tecnologia e nelle scienze dell'apprendimento hanno reso possibile la personalizzazione "al volo" dei curricula in modi pratici ed economicamente vantaggiosi, molte di queste tecnologie hanno integrato sostegni, strutture e sfide per aiutare gli studenti a capire, guidare e coinvolgersi con l'ambiente d'apprendimento.

[...]

Tuttavia, è importante notare che queste tecnologie non dovrebbero essere considerate come l'unico mezzo per applicare la PUA. Gli insegnanti efficaci devono essere creativi e pieni di risorse, capaci di progettare ambienti di apprendimento flessibili che soddisfino la variabilità degli studenti, usando una gamma di soluzioni tecnologiche e non. Lo scopo della PUA è quello di creare ambienti in cui ognuno possa avere l'opportunità di diventare studente esperto, e i mezzi per conseguirlo, tecnologici o no, devono essere flessibili.

(CAST, 2011: 10-11)

Resta comunque chiaro che mentre le informazioni analogiche, a partire da quelle più usate che sono rappresentate dai testi scritti, sono statiche e permanenti, quelle digitali si distinguono per flessibilità e consentono azioni di personalizzazione sia nell'utilizzo, sia nell'accesso ai dati. Va, infatti, compresa ed efficacemente utilizzata la varietà di accesso alle informazioni che viene consentita dai continui processi di convergenza in ambiente digitale di numerosi processi che in forma analogica possono essere svolti solo mediante il ricorso a una serie crescente di strumenti specifici. Si pensi, ad esempio, a quante operazioni quotidiane sono oggi confluite in un unico strumento, lo *smartphone*, nel quale convivono e cooperano strumenti quali: l'orologio, il telefono, la calcolatrice, il metro, la bussola, la macchina fotografica, la videocamera, il registratore vocale, la biblioteca, la mediateca, l'emeroteca, e molti altri ancora; senza contare tutte le possibilità offerte dallo stesso strumento attraverso il collegamento alla rete internet.

Rispetto ai principi dell'UDL, si pensi, ad esempio, alle modifiche che possono essere fatte al momento della fruizione di un testo, indipendentemente dal dispositivo utilizzato per visualizzare l'informazione, il cui transito dall'uno all'altro è particolarmente agevole (telefono, tablet, computer, LIM – lavagne interattive multimediali). Tra le opzioni più utilizzate si possono menzionare: la scelta del tipo e l'ingrandimento del carattere; del suo colore o di quello della pagina di sfondo, la spaziatura tra le lettere, le linee o i paragrafi che ne agevolano la lettura. Un testo può, inoltre, essere animato, e se ne può chiedere l'audio lettura tramite il sintetizzatore vocale, si possono aggiungere informazioni multimediali (animazioni, grafici, integrazioni o sostituzioni audio e video), collegamenti ipertestuali interni o esterni al testo stesso (per esempio ad un dizionario o a un'enciclopedia digitale) e,



infine, possono essere utilizzate varie forme di sottolineature, evidenziazioni e annotazioni facilmente trasferibili e utilizzabili in altri documenti digitali o condivisibili in rete.

Oltre al versante più specificamente didattico, l'utilizzo delle tecnologie nella progettazione e nella realizzazione del curriculum richiede una precisa assunzione di responsabilità da parte del docente rispetto alle scelte che è chiamato a svolgere sulla base di un'attenta analisi delle funzioni svolte dalle diverse tecnologie. Sono note e largamente utilizzate le *tecnologie assistivo-compensative* che intervengono nei casi di allievi con bisogni educativi speciali cui è stato riconosciuto il diritto di accesso a questi strumenti. Mentre presenta maggiore complessità l'orientamento e la scelta all'interno di tecnologie che svolgono funzioni *relazionali e di condivisione*, come nel caso delle piattaforme online. Lo stesso dicasi per la sterminata selezione di programmi che svolgono funzioni interattivo-multimediali e manipolative e per tutti i materiali già predisposti e archiviati disponibili come risorse in rete (come i *learning objects* o i *repositories*).

Nel contesto italiano cominciano ad essere ormai numerose le esperienze di utilizzo dell'UDL nella progettazione curricolare (Savia, 2016, Cottini, 2019) soprattutto sul versante didattico. Tra le proposte che riguardano, invece, la progettazione del curriculum inclusivo si segnala quella illustrata da Cottini (Cottini, 2017: 90) per l'adattamento dei curriculum educativi. Si tratta di una proposta basata sulle Linee Guida del CAST che prevede tre dimensioni attraverso le quali organizzare la programmazione educativa:

- *le modalità con le quali possono venire presentate le proposte didattiche;*
- *le forme utilizzabili dagli allievi per manifestare le proprie competenze e acquisizioni;*
- *le procedure di elaborazione delle informazioni del pensiero che è opportuno vengano stimulate*

La prima dimensione rivolge l'attenzione all'importanza della presentazione dei contenuti didattici con modalità diversificate in modo da incontrare gli stili cognitivi di tutti gli alunni. La seconda applica lo stesso principio alla fase di restituzione dei contenuti appresi da parte degli allievi. Mentre la terza dimensione cura quanto avviene tra il momento di presentazione dei contenuti e quello di restituzione da parte degli allievi. Si tratta di una proposta molto orientata alla didattica che intenzionalmente non comprende il terzo principio delle Linee

Guida del CAST che riguarda la progettazione dei mezzi per il coinvolgimento degli allievi dal punto di vista motivazionale, per limitarsi alla costruzione di uno strumento che guidi la programmazione dei curricoli didattici nello specifico contesto istituzionale e normativo italiano.

#### **4.10 Alcune considerazioni conclusive**

Le ultime esperienze citate dimostrano come, attraverso l'assunzione di nuovi paradigmi, quali la sostenibilità, l'inclusione, e la progettazione universale, gli studi internazionali sul curriculum stanno oggi vivendo una stagione ricca di nuove prospettive di ricerca e di sviluppo. Il tratto iniziale del nuovo millennio, con la maturazione dell'orientamento verso la condivisione di elementi di universalità che non portano a teorizzazioni astratte, ma valorizzano e potenziano le capacità di agire con maggiore efficacia nelle specifiche situazioni che si verificano nei singoli contesti, sembra attualmente essere la prospettiva più promettente. Non sono pochi gli ostacoli allo sviluppo di questo nuovo corso di studi sul curriculum che offre capacità di superamento dello storico distacco tra mondo accademico e mondo della scuola, tra l'esperienza scolastica e la realtà sociale, tra sistema formale, informale e non formale di costruzione delle competenze. Molto resta da fare, ad esempio, sullo sviluppo di una professionalità docente idonea a sostenere lo sforzo di operare dentro una società e un sistema scolastico con questi livelli di complessità, ma anche con il considerevole numero di possibilità messe a disposizione dall'attuale livello di progresso scientifico, sociale, economico e tecnologico. Molto resta da chiarire anche sulla natura dell'educazione e sulla progettazione didattica che sia Schwab, sia Simon collocano tra le scienze pratiche. Vale allora la pena concludere questa breve ricognizione sugli studi e le teorie del curriculum ricordando le parole utilizzate da quest'ultimo per spiegare l'attuale tendenza a rinunciare a complesse elaborazioni teoriche a favore di una maggiore incisività nello sviluppo di pratiche che si attuano attraverso una concreta e costante presenza sul campo di tutti gli operatori e attraverso un incessante dialogo riflessivo tra gli stessi:

Le scienze naturali studiano le cose per come sono [...] la progettazione, invece, studia le cose come dovrebbero essere. (Simon, 1996:132-133)

Il recente ritorno degli studi sul curricolo nel terreno originario della progettazione contestualizzata e finalizzata all'acquisizione di competenze sembra andare in questa direzione nuova senza rinunciare alle esperienze maturate in oltre un secolo di ricerca.



**Parte II - L'organizzazione scientifica dell'insegnamento nella legislazione scolastica italiana**



## 5. La scuola del programma e la pratica delle riforme settoriali

Anche la legislazione, come la progettazione, studia le cose per come dovrebbero essere. Nel caso della normativa sulla progettazione in campo scolastico lo fa, all'interno del quadro interpretativo che contraddistingue ogni epoca storica, con il preciso intento di trasmettere il patrimonio culturale di una società per garantirne il progresso e per formare cittadini in grado di operare al suo interno, sia in termini di realizzazione personale, sia per la cura del bene comune.

Come osservato nella rassegna sulla letteratura scientifica di riferimento in tema di curricolo, nel caso specifico della scuola statale italiana, la progettazione in campo scolastico è stata inizialmente costruita sul modello illuminista francese e declinata sotto forma di programma nazionale. In prospettiva storica, ma procedendo di necessità a grandi linee, questa scelta va considerata come la maturazione di un processo di costruzione della coesione sociale necessaria per l'organizzazione del nascente Stato nazionale già enunciata, ad esempio, in opere come *“Dei delitti e delle pene”* nella quale, nel 1764, Cesare Beccaria, nel concludere la sua analisi sulle basi del diritto, affermava:

Finalmente il più sicuro ma il più difficile mezzo per prevenire i delitti si è di perfezionare l'educazione [...]. (Beccaria, 1780: 250)

In questa visione della funzione educativa assunta dallo Stato centrale che precede di alcuni anni la Rivoluzione francese, entrano anche le contemporanee esperienze, anch'esse influenzate dal pensiero illuminista, realizzate dagli imperi che si sono succeduti o che hanno avuto diretta influenza sull'Italia come nel caso:

- austro-ungarico, del quale va ricordata l'opera riformatrice proposta da Maria Teresa d'Austria, con la quale collaborò anche il Verri;
- prussiano, con il centralismo imposto da Federico II;
- russo, con i tentativi riformisti di Caterina II.

In Italia, il principio di un'istruzione popolare laica, pubblica e obbligatoria viene per la prima volta enunciato nel Titolo X della Costituzione della Repubblica Cisalpina, nata in seguito al Trattato di Campoformido (1797). La *francesizzazione* del processo di costruzione di un sistema scolastico nazionale, o meglio, il tentativo di adeguare l'embrionale sistema scolastico italiano a quello francese, si ha durante il breve periodo in cui Napoleone fu prima presidente della Repubblica italiana (1802-1805), quindi re d'Italia (1805-1814). Con una Legge promulgata il 21 maggio 1802 egli istituisce tre ordini di scuola: primarie; ginnasi e licei; università; i cui programmi di studio, rigidi e prescrittivi, figli di una visione strumentale dell'educazione, militarizzata, di obbedienza al regime e funzionale al controllo, vengono definiti con specifici provvedimenti legislativi nel decennio seguente. Senza entrare nei dettagli di una storia che già all'epoca vede lo stivale diviso in due, con il sud e le isole penalizzate dall'immobilità rispetto alla pubblica istruzione, osteggiata dai Borboni e sostenuta per un breve periodo dai bonapartisti, si ritiene opportuno ricordare che, dopo la caduta di Napoleone, sarà il regno sabauda, che successivamente annetterà le altre regioni italiane con la forza o mediante accordi politici, a dare continuità al processo di scolarizzazione mediante: l'istituzione di un Ministero della Istruzione pubblica, nel 1847; l'emanazione dei primi programmi nazionali, tramite il Regio Decreto del 4 ottobre 1848, che prendono il nome del ministro Bon Compagni; l'introduzione dell'obbligo scolastico con la Legge Casati del 13 novembre 1859, chiaramente ispirata al modello gerarchico prussiano.

Al momento della proclamazione dell'Unità d'Italia (17 marzo 1861) esiste quindi una struttura politico-amministrativa e una prassi avviata che, nel riconoscere l'importanza di una istruzione elementare obbligatoria per tutti, ne ha assunto la gestione e la realizzazione. In mancanza di un adeguato corpo professionale di docenti, l'insegnamento avviene attraverso l'utilizzo di un unico strumento didattico contenente tutto il sapere richiesto, il sussidiario, che scandisce le tappe per la trasmissione dei contenuti prescritti dai programmi nazionali.



In estrema sintesi questa è l'intelaiatura sulla quale viene costruita la scuola pubblica nel Regno d'Italia che funzionerà, con le varie integrazioni portate dai successivi governi (Coppino, 1877; Gabelli, 1888; Orlando, 1904; Daneo Credaro, 1911), fino all'avvento del fascismo dove la scuola diventa uno strumento essenziale per la diffusione dell'ideologia di Stato. Per sostenere il suo programma politico il regime fascista impiega consistenti risorse sia per la costruzione delle infrastrutture scolastiche in tutto il Paese, sia, attraverso una numerosa serie di provvedimenti governativi (Regi Decreti) per la fascistizzazione dell'organizzazione scolastica, che viene privata di ogni forma di rappresentanza elettiva, e alla quale vengono imposti programmi di insegnamento propagandistici nelle pratiche e prescrittivi nei contenuti e nel linguaggio. Va, a tale proposito, menzionato il Regio Decreto-legge del 10 aprile 1936, n.634 che ha per oggetto: *Modalità per la determinazione delle materie di insegnamento, delle esercitazioni pratiche, dei programmi e degli orari per le scuole elementari e medie*, il cui art. 1 recita:

Le materie di insegnamento, le esercitazioni pratiche, i programmi e gli orari per le scuole sono stabiliti con decreti del Capo dello Stato su proposta del Ministro per la pubblica istruzione, in quanto non determinano maggiori spese, e, altrimenti, di concerto con il Ministro del Tesoro. (art. 1, R.D.L. 634/1936)

Si apre in questo modo la strada alla pratica di procedere alla promulgazione dei programmi di insegnamento per via amministrativa evitando l'opportuna discussione nelle aule parlamentari. Pratica che sarà utilizzata anche in epoca repubblicana, come, ad esempio, nel caso dei programmi per la scuola primaria emanati nel 1985. La sintesi di questa intensa attività legislativa si ha con la riforma Gentile del 1923 il cui impianto ideologico e normativo resisterà ben oltre il ventennio e condiziona l'organizzazione scolastica italiana fino alla fine del XX Secolo nonostante i tentativi di riforma di ispirazione liberale che erano già stati avanzati all'epoca attraverso i programmi nazionali predisposti da Giuseppe Lombardo Radice (1923) e dalla Carta della scuola di Bottai (1939). È importante, a tale proposito, ricordare anche il Regio Decreto del 5 febbraio 1928. n.577, *Testo unico delle leggi e delle norme giuridiche sull'istruzione elementare, post-elementare e sulle sue opere di integrazione* il cui art. 27 al primo comma, afferma un principio che rimarrà alla base delle finalità della scuola statale italiana fino agli anni Ottanta del XX Secolo:

A fondamento e coronamento dell'istruzione elementare in ogni suo grado è posto l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica.

(R.D. n.577/1928, art.27, c.1)

A dimostrazione della solidità dell'impianto fascista e delle difficoltà della Repubblica italiana a intervenire sullo stesso, anche perché impegnata sui diversi fronti della ricostruzione post-bellica, si rammenta, ancora una volta, che nel secondo dopoguerra ci vorranno una decina d'anni per intervenire in forma riduttiva sui programmi della scuola primaria (1955), dodici per riunificare la scuola secondaria (1962) dando finalmente avvio alla scolarizzazione di massa e altri diciassette per intervenire radicalmente sui suoi programmi (1979). Quasi un quarto di secolo dovrà trascorrere per vedere nascere la scuola materna statale (1968), per registrare i primi interventi di riforma della scuola secondaria di secondo grado (1969) e per istituire gli asili nido comunali (1971). Va, infine, annotato il silenzioso sviluppo del settore della formazione professionale che emergerà in tutta la sua ampiezza solo dopo l'unificazione della scuola media.

Durante il ventennio fascista l'Italia non partecipa agli studi scientifici in campo educativo che si sviluppano, a partire dagli Stati Uniti, negli altri Paesi europei. Tutto questo contribuisce a rafforzare lo schema operativo che prevede la prescrizione dei programmi di insegnamento a livello centrale e la loro concreta, puntuale e acritica realizzazione da parte dei docenti impiegati nelle varie scuole del Paese validando, ancora una volta, un modello basato sulla separazione del compito filosofico-politico di pensare il progetto scuola da quello strumentale della sua fedele riproduzione.

Si è già accennato al fatto che alla fine della Seconda Guerra Mondiale, contrariamente a quanto previsto in linea di principio dall'articolo 33 della Costituzione della Repubblica Italiana del 1948 sulla libertà di insegnamento, e quindi sull'autonomia operativa del docente, questo modello rimane sostanzialmente invariato nonostante la breve parentesi e le opportunità offerte dai citati programmi Washburne. Sono altre, va ribadito, le emergenze che la scuola italiana deve prioritariamente gestire per garantire il *diritto allo studio* nei primi anni del secondo dopoguerra, dove la dimensione assistenziale ha necessariamente avuto la priorità. Non va, in questo senso, dimenticata l'opera dei patronati scolastici. Invocati da Gabelli nel 1888, istituzionalizzati da Credaro nel 1911 e successivamente inglobati nell'Opera Nazionale Balilla, questi Enti furono ripristinati nel 1958 con la Legge Gotelli e,

cessate le loro funzioni, soppressi con il D.P.R. 23 luglio 1977, n.616. Ad essi spettava il compito di assicurare, anche attraverso la distribuzione degli aiuti internazionali ricevuti dall'Italia nel secondo dopoguerra, la migliore alimentazione possibile ai bambini e alle bambine che frequentavano la scuola, la loro dotazione personale in termini di abbigliamento e di strumenti come quaderni e matite, insieme all'adeguata pulizia e al riscaldamento degli edifici scolastici. Erano queste, fino agli anni Cinquanta del Novecento, le azioni urgenti ed essenziali per garantire l'assistenza ai capaci e ai meritevoli sancita dall'articolo 32 della Costituzione repubblicana (Cambi, 2005). Tuttavia, grazie anche ai rapidi e non sempre pacifici mutamenti sociali che portano al boom economico degli anni Sessanta, allo sviluppo di una nuova generazione di studiosi a livello universitario e alla nascita di un forte movimento di ricerca e di sperimentazione all'interno delle istituzioni scolastiche, si genera una spinta al rinnovamento che investe anche l'attività legislativa, la quale comincia a intervenire in materia di istruzione secondo logiche non più emergenziali, legate alle stagioni e alle diverse sensibilità politiche, ma anche in risposta alle sollecitazioni che giungono dalla società e dallo sviluppo degli studi scientifici in ambito educativo prodotti da un sistema accademico rinnovato e finalmente aperto alle suggestioni e alle opportunità offerte dalla diretta partecipazione al dibattito pedagogico e alle ricerche condotte a livello internazionale. Sono questi, infatti, gli anni in cui si diffondono in Italia le opere di Bruner, Dewey, Piaget e di molti altri studiosi. Una vera tempesta di idee pedagogiche che favorisce la nascita di numerose proposte di innovazione. Si pensi, ad esempio, alla Scuola-Città Pestalozzi di Firenze (1945), alla nascita del Movimento di Cooperazione Educativa (1951), ispirato alle idee pedagogiche di Célestin Freinet, o all'emblematica esperienza di Barbiana (1954 - 1967), senza dimenticare la miriade di micro-progettazioni innovative realizzate in molte scuole in tutto il Paese.

Terminata la fase di emergenza postbellica, gli anni Sessanta possono essere considerati l'epoca del consolidamento della scolarità di massa, sostenuta da una lungimirante attività legislativa. Il decennio si apre, infatti, con l'istituzione della scuola media unificata (Legge 31 dicembre 1962, n.1859) e si chiude con la fondazione della scuola materna statale (Legge 18 marzo 1968, n.444). Questi sono ancora oggi, insieme alla scuola primaria i tre pilastri su cui si regge tutto il sistema italiano della formazione di base. La scolarizzazione di massa realizzata in questo decennio determina un rapido aumento nel numero di studenti che accedono alla scuola secondaria e agli studi universitari. Questo fenomeno sposta

l'attenzione dal bisogno generico di accesso all'istruzione alla sempre più consapevole necessità di riflettere sulla qualità dell'istruzione stessa e di operare un adeguamento in tal senso delle infrastrutture, dei programmi di studio e delle metodologie di insegnamento. Si avvia in questo momento storico il lungo processo di trasformazione della scuola italiana, tracciato dallo sviluppo di nuove prospettive di ricerca finalizzate al miglioramento di efficienza, efficacia ed equità del sistema scolastico, che porteranno, a fine secolo, all'istituzione del nuovo sistema nazionale di formazione e istruzione fondato sull'autonomia scolastica (Ferraresi, 1990).

Sicuramente sono le manifestazioni studentesche del '68, insieme a quelle operaie che incendiano il tratto finale del decennio, ad accelerare l'adozione di provvedimenti di legge che vanno a intervenire sul sistema scolastico italiano, sia in risposta alle richieste di maggiore apertura e democrazia, sia con una funzione regolativa, vista la necessità di mettere ordine a un sistema che, dato l'aumento della richiesta di formazione, si sta rapidamente evolvendo in numerose direzioni non sempre sostenibili né dal punto di vista amministrativo, né pedagogico.

Possiamo, per questo motivo, considerare il 1970 l'anno della effettiva svolta nel lavoro di riforma e di ammodernamento della scuola che manifesterà fin dall'inizio il suo carattere poco omogeneo andando a intervenire in maniera settoriale nei processi di riforma del sistema scolastico. Prende infatti avvio in questo momento un periodo che occuperà il successivo quarto di secolo e che sarà caratterizzato dal susseguirsi di interventi di riforma settoriali, mai guidati da un complessivo disegno innovativo dell'intero sistema nazionale di istruzione e formazione. Il 1970 è l'anno in cui viene per la prima volta applicata la Legge 11 dicembre 1969, n.910 (*Provvedimenti urgenti per l'Università*) che unifica la durata quinquennale dei corsi di studio nella scuola secondaria di secondo grado e liberalizza l'accesso all'università precedentemente riservato ai soli studenti con licenza liceale. Questo implica una problematica revisione dei programmi di studio di tutti i corsi di scuola secondaria che in precedenza avevano una durata inferiore. Revisione che non sarà fatta con la dovuta attenzione perché la strada scelta sarà quella di una semplicistica aggiunta di insegnamenti a quelli già presenti nei programmi e nei corsi previgenti.

L'anno seguente, con la Legge del 24 settembre 1971, n.820 (*Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale*) viene istituita la scuola elementare a Tempo Pieno che prevede,

per gli istituti che optino per questa scelta: l'estensione del tempo scuola anche al pomeriggio; il *doppio organico*, cioè l'assegnazione di due insegnanti a una sola classe; e la possibilità di organizzare insegnamenti in attività integrative e speciali. In assenza di uno specifico provvedimento di Legge, vista la grande proliferazione di iniziative autonome, queste ultime erano state introdotte in via sperimentale dal MPI con la C.M. 20 giugno 1962, n. 5541.

Per dar modo agli scolari, nelle ore libere dalla scuola, di attendere ad attività che costituiscano, sul piano ricreativo, la prosecuzione e l'integrazione degli insegnamenti della scuola, questo Ministero ritiene opportuno promuovere, in via sperimentale, attività integrative in alcuni Comuni aventi popolazione scolastica addensata, nei quali istituzioni del genere non siano ancora in funzione, ovvero siano in numero non adeguato alle effettive esigenze. Siffatte iniziative sono da organizzare come vere e proprie manifestazioni educative della scuola [...]. (C.M. 20 giugno 1962, n. 5541)

Una vera rivoluzione rispetto alla visione riduttiva della scuola in orario antimeridiano dei programmi Ermini del 1955 (D.P.R. 14 giugno 1955, n.503) che non si esaurisce solo a scuola, ma che si traduce in un diffondersi di azioni di doposcuola e di attività educative extrascolastiche che qualificano il ruolo della comunità nella partecipazione alla gestione dei processi educativi. Può sembrare banale o riduttiva la scelta di puntare all'innovazione ponendo al centro dell'attenzione il fattore tempo. E questo è stato proprio uno dei punti sui quali si sono concentrate le critiche da parte di chi all'epoca ha inteso ostacolare questa linea di riforma del sistema scolastico sia sul piano economico, sia su quello pedagogico, nonostante le evidenze, già note, portate dagli studi in campo psicologico (MPI, 1980). Eppure il fattore tempo in educazione, se rapportato alla qualità dei processi educativi, rappresenta tuttora un valore tanto per la possibilità di rispettare i ritmi individuali di apprendimento, quanto perché risponde a una visione dell'atto educativo che non si limita all'esperienza di insegnamento-apprendimento ma che si estende ai diversi momenti di socializzazione come il gioco o la mensa; sia perché risponde a nuove esigenze sociali soprattutto nelle situazioni dove i contesti familiari sono più fragili.

Il decreto che ne disciplina l'applicazione (D.M. del 28 febbraio 1972, *Direttive di orientamento per la realizzazione del tempo pieno*) fornisce una chiara immagine di quali siano le linee politiche programmatiche dell'intervento e gli indirizzi operativi, in parte già

presenti nelle numerose sperimentazioni attivate sul territorio nazionale e nelle indicazioni sull'organizzazione previste per la Scuola Media unificata (Legge 31 dicembre 1962, n.1859), che vengono resi legalmente praticabili andando a intaccare, in minima parte, la tradizionale rigidità del sistema.

[...] 1) il fatto educativo scolastico, superato il momento tradizionale del solo insegnamento, tende a realizzarsi attraverso una successione organica e unitaria di momenti educativi (culturale, artistico-espressivo, ricreativo o ludico, aperto anche ad agenti culturali esterni alla scuola, di ricerca e di esperienza personale e di gruppo, di attività socializzanti), avvalendosi non più soltanto del rapporto docente unico-alunno, ma dell'intervento di diversi insegnanti debitamente preparati e operanti in collaborazione tra loro.

2) l'organizzazione e il funzionamento di attività integrative e di insegnamenti speciali con finalizzazione verso la scuola a tempo pieno, determina anche nella fase di attuazione, una nuova realtà scolastica che, come tale, deve investire «tutta» la comunità della scuola.

Le famiglie degli alunni, pertanto, non solo sono da sensibilizzare e interessare al nuovo fatto scolastico, ma la loro partecipazione deve considerarsi condizione necessaria per la realizzazione. Non sembra infatti che si possano ottenere risultati attendibili se questi non scaturiscono dalla verifica di una esperienza vissuta da «tutta» una realtà socio-scolastica, della quale tutti i componenti siano stati protagonisti;

3) la pluralità degli interventi e la necessaria unità dell'azione educativa esigono la convergenza di tutte le attività alla effettiva animazione del processo formativo dell'alunno. Questo dà significato alla necessità di collaborazione, opportunamente organizzata e coordinata dal direttore didattico, fra gli insegnanti sia per la specifica identificazione delle finalità che si vogliono conseguire in relazione all'ambiente in cui la scuola opera, sia per l'individuazione di criteri, modalità, mezzi per la realizzazione delle attività programmate. (D.M. del 28 II 1972, Parte I)

Possiamo sintetizzare la presa in carico di alcune delle innovazioni sperimentate nelle scuole nel decennio precedente sottolineando i seguenti tratti salienti:

- il superamento della visione tradizionale dell'insegnamento;
- la necessaria rinuncia alla figura dell'insegnante unico;
- l'introduzione di pratiche collegiali nella gestione della classe;

- la maggiore flessibilità organizzativa e didattica;
- l'apertura al territorio e a interlocutori esterni nella partecipazione alla vita della scuola;
- la formazione professionalizzante per i docenti.

Si delinea in questo modo l'identità di una scuola non più esclusivamente centrata sul modello di tipo trasmissivo di un programma nazionale predeterminato e sul rapporto diretto docente-studente, bensì più orientata a pensare la didattica in termini di confronto collegiale, che non si esaurisce nel dibattito interno tra i professionisti dell'educazione (docenti, direttori didattici), ma che si apre agli altri interlocutori presenti sul territorio andando a praticare forme di partecipazione sociale ai processi educativi che troveranno struttura legale nei Decreti Delegati emanati nel 1974. L'apertura all'esterno, insieme alla maggiore flessibilità organizzativa richiesta, ha come conseguenza una perdita di coerenza interna al sistema scuola. Nelle esperienze di innovazione, non sempre bene accolte dagli stessi insegnanti, non mancano, infatti, derive avventurose e scelte talvolta poco oculate. La valutazione di queste situazioni ha però il pregio di consentire un riposizionamento della scuola rispetto al contesto sociale di riferimento e di favorire la ricerca di equilibri diversi dai precedenti. La scelta di avere legalizzato la scuola a tempo pieno con queste modalità si rivela anche un limite nei primi anni della sua applicazione in quanto, non essendo stato definito un modello unico o dei criteri di riferimento per questa forma di organizzazione scolastica, sotto questo nome si raccolgono numerose esperienze problematiche di estensione del tempo scuola, dagli esiti non sempre positivi, che creano disorientamento nell'utenza.

Il percorso di defascistizzazione e di democraticizzazione della scuola secondo quanto stabilito dal dettato costituzionale comincia quindi ad essere attuato attraverso la decretazione delegata, stabilita con la Legge del 30 luglio 1973, n.477, che affida al Governo l'emanazione di specifici provvedimenti che siano ispirati ai principi di: valorizzazione del personale docente (ridefinizione dello stato giuridico di tutto il personale scolastico); partecipazione democratica alla vita della scuola (istituzione e riordinamento degli organi collegiali di governo degli istituti dove viene prevista la partecipazione di docenti, studenti e famiglie nella gestione della scuola). Dopo alcuni mesi di attività istruttoria, nel maggio del 1974 vengono emanati cinque decreti sulle materie delegate (un sesto decreto sul personale delle scuole italiane all'estero sarà bocciato dalla Corte dei Conti):

- D.P.R. 31 maggio 1974, n.416: *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica;*
- D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417, *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato;*
- D.P.R. 31 maggio 1974, n. 418, *Corresponsione di un compenso per lavoro straordinario al personale ispettivo e direttivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica;*
- D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419, *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti;*
- D.P.R. 31 maggio 1974, 420, *Norme sullo stato giuridico del personale non insegnante statale delle scuole materne, elementari, secondarie ed artistiche.*

Per gli scopi di questa ricerca sono di particolare interesse il D.P.R. n.416, dedicato alla creazione degli organi collegiali, e il n.419, che completa la definitiva istituzionalizzazione della ricerca e della sperimentazione in campo scolastico, e dell'aggiornamento professionale del personale. Per favorire i rapporti scuola-territorio il D.P.R. n.416/1974 istituisce, con funzioni consultive, i nuovi organi elettivi di partecipazione democratica alla vita della scuola a livello nazionale (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione), provinciale (Consiglio scolastico provinciale) e distrettuale (Consiglio scolastico distrettuale). Nelle singole istituzioni scolastiche vengono istituiti, con funzioni consultive e deliberative: il Consiglio di classe o di interclasse; il Collegio dei docenti; il Consiglio d'istituto e la sua Giunta esecutiva; il Consiglio di disciplina degli alunni; il Comitato di valutazione del servizio degli insegnanti. Oltre a questi organismi va ricordata anche l'istituzione dell'Assemblea degli studenti nelle scuole secondarie. Lo scopo dichiarato di questi organismi politici di governo della scuola è quello di:

[...] realizzare, nel rispetto degli ordinamenti della scuola, dello Stato e delle competenze e delle responsabilità proprie del personale ispettivo, direttivo e docente, la partecipazione nella gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica. (D.P.R. n.416/1974, art. 1)



Il D.P.R. n.419/1974 disciplina le pratiche di sperimentazione e ricerca indirizzandole verso i distinti settori didattico e metodologico. Prevede, inoltre, l'istituzione degli IRRSAE, Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi a sostegno della ricerca in campo educativo, alla formazione e aggiornamento del personale docente, alla documentazione e diffusione delle migliori pratiche.

Tra gli organi collegiali menzionati due sono particolarmente importanti per quanto riguarda la progettazione e la gestione delle attività didattico-educative della scuola: il Collegio dei docenti e il Consiglio di interclasse. *Si tratta di veri e propri organismi di progettazione che pongono le basi dell'attuale sistema di comunicazione programmatica* (Ghelfi, Guerra, 1993: 12). Da questo momento in poi l'insegnante non opera più da solo, ma assume nuove funzioni professionali di carattere organizzativo e progettuale che si realizzano in modo collegiale, secondo modalità e strumenti di comunicazione nuovi che coinvolgono anche le famiglie, gli studenti e il territorio. Questa prospettiva già delineata nel citato primo decreto applicativo della Legge n.820/1971, viene in questa sede ribadita. Ciò è particolarmente evidente nell'articolo 4 del D.P.R. n.416/1974 dove si afferma che:

Il collegio dei docenti [...]

a) ha potere deliberante in materia di funzionamento didattico del circolo o dell'istituto. In particolare, cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare.

[...]

c) valuta periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica per verificarne l'efficacia in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati, proponendo, ove necessario, opportune misure per il miglioramento dell'attività scolastica;

[...]

e) adotta o promuove nell'ambito delle proprie competenze iniziative di sperimentazione [...].

Dall'analisi di questi testi normativi emerge, in tutta la sua chiarezza, il processo evolutivo del giovane Stato democratico che interviene gradualmente, ma in profondità, sugli assi

portanti di un sistema scolastico ancora ideologicamente legato all'organizzazione fascista e gentiliana. Ne modifica le finalità, mantiene a livello centrale la definizione dei programmi di studio, ma avvia il decentramento di alcune funzioni di potere discrezionale e decisionale introducendo elementi di flessibilità operativa e di localizzazione degli interventi. Questa scelta rappresenta un compromesso, non privo di contraddizioni, dato che non riesce a delineare con chiarezza i tratti di autonomia del docente rispetto alle limitazioni imposte dalle indicazioni prescrittive elaborate a livello centrale e identificative del sistema scolastico sul territorio nazionale. Inoltre, rimane debole il versante della valutazione della qualità della progettazione didattico-educativa che viene confinato al lavoro e alle sole responsabilità assunte dal Collegio dei docenti con gli inevitabili rischi di lasciarsi andare a derive autoreferenziali.

### **5.1 Gli anni Settanta: dal programma alla programmazione**

Nelle esperienze condotte tra gli anni Sessanta e i primi anni Settanta la maggiore complessità organizzativa, dovuta all'introduzione di attività integrative e speciali nel contesto scolastico, aveva evidenziato diversi problemi legati soprattutto alla presenza, spesso episodica, di diverse figure professionali e alla conseguente discontinuità e frammentarietà nella conduzione di molte attività didattico-educative. Questa valutazione sull'andamento delle innovazioni sperimentate nelle scuole, insieme all'evolversi delle capacità di interpretare i fenomeni in corso, determinate dallo sviluppo della ricerca scientifica in ambito educativo, ha portato all'emergere della necessità di adottare modalità e strumenti appropriati per sistematizzare e stabilizzare le esperienze. Nasce in questo contesto l'esigenza di adottare misure che consentano una puntuale progettazione dell'attività didattico-educativa e dell'utilizzo delle risorse come evidenziato dalle esperienze di applicazione dei modelli di scuola a tempo pieno.

La scuola a tempo pieno presuppone la predisposizione di un piano generale di organizzazione piuttosto complesso, così che ogni mutamento - sia pur minimo - provoca negli insegnanti problemi professionali, che di solito non riescono compiutamente ad armonizzarsi. È per questi motivi che spesso gli insegnanti tendono ad adattarsi al tipo di organizzazione già collaudato e sono quindi portati ad assumere ruoli che non sempre

risultano congeniali alle loro attitudini ed alle loro aspirazioni. La conseguenza più grave è che l'attuazione delle attività integrative non solo perde freschezza di creatività, ma tende ad impoverirsi ed a creare soluzioni che sempre più si avvicinano agli schemi didattici tradizionali: in questo caso l'orario per gli alunni risulta particolarmente pesante e talora viene subito con una certa insofferenza. (MPI, 1980: 11)

In risposta a queste nuove esigenze viene introdotto nella legislazione scolastica nazionale il principio della *programmazione* dell'attività didattica per la cui definizione il legislatore ricorre anche alle conoscenze scientifiche che sono frutto del dibattito pedagogico dell'epoca. Possiamo individuare il 4 agosto del 1977 come data di nascita dell'introduzione obbligatoria delle pratiche scientifiche di progettazione delle attività didattico educative nel sistema scolastico statale italiano. È il giorno in cui il Parlamento approva la Legge n.517 la quale stabilisce che, sia nella scuola elementare (art.2), sia nella scuola media (art.7):

[...] al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la *programmazione educativa* può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. [...] Il collegio dei docenti elabora, entro il secondo mese dell'anno scolastico, il *piano delle attività* di cui al precedente primo comma sulla base dei criteri generali indicati dal consiglio di circolo e delle proposte dei consigli di interclasse, tenendo conto, per la realizzazione del piano, delle unità di personale docente comunque assegnate alla direzione didattica nonché delle disponibilità edilizie e assistenziali e delle esigenze ambientali. Il suddetto piano viene periodicamente verificato e aggiornato dallo stesso collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico. I consigli di interclasse si riuniscono almeno ogni bimestre per verificare l'andamento complessivo della attività didattica nelle classi di loro competenza e proporre gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro didattico. (Estratto dell'art.2, L.517/77)

Questa Legge, che, non a caso, introduce anche le nuove *pratiche di intervento individualizzato e di valutazione articolate in osservazioni sistematiche sul [...] processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti dall'alunno da riportare in un'apposita scheda di valutazione* (art.4 e 9), stabilisce non solo un punto di partenza per la storia della

progettazione tuttora in uso nella scuola italiana, ma è anche un punto di arrivo. Rappresenta, infatti, la sintesi del processo politico e normativo di introduzione di razionalità e democraticità nella scuola (Stenhouse, 1975), avviato in Italia nei tre decenni precedenti, che si realizza anche attraverso l'assunzione di una prospettiva curricolare di ricerca e di azione della progettazione scolastica finalizzata a garantire il diritto allo studio.

Si conclude, in questo modo, l'importante stagione di rinnovamento politico, economico e sociale che, come accennato in precedenza, a partire dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, e passando per l'importante fase dalle proteste studentesche e operaie del '68, ha coinvolto, oltre all'Italia, tutte le società dei Paesi occidentali, ed ha prodotto una serie di radicali cambiamenti nei sistemi scolastici nazionali, come indicato nel *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (Faurè, 1970). Per l'Italia, in particolare, si comincia a portare a compimento il dettato costituzionale che ha demandato alla scuola il compito di promuovere la crescita umana e culturale di tutti i cittadini italiani, come riportato nel testo dei Programmi per la Scuola Media emanati con specifico D.M. nel 1979:

La Legge 4 agosto 1977, n.517, ha rafforzato la capacità democratica della struttura della scuola media, ponendo al centro dei suoi interventi la programmazione educativa e didattica dalla quale discendono nuovi criteri di organizzazione del lavoro scolastico, nuovi strumenti valutativi e corrispondenti iniziative di integrazione e di sostegno.

Gli interventi legislativi del 1977 sviluppano i principi ispiratori della riforma del 1962 sia mettendo a disposizione più adeguate strutture per un servizio scolastico finalizzato alla promozione umana e culturale di tutto il popolo italiano, sia eliminando quelle strutture che si erano dimostrate inadeguate (classi d'aggiornamento e classi differenziali).

(D.M. 9 febbraio 1979, Part I, art.2)

L'introduzione *ope legis* della prassi obbligatoria della progettazione si realizza quindi attraverso l'atto della *programmazione* delle attività scolastiche, cui viene data una duplice dimensione, individuale e collegiale. Si supera in questo modo la vecchia logica del *piano individuale di lavoro*, risalente all'epoca fascista e ribadita nei programmi Ermini del 1955 i quali prevedevano che questo compito venisse svolto separatamente dall'insegnante di scuola elementare sotto il diretto controllo del direttore didattico. Ma si avvia anche una stagione di

cambiamenti e di innovazioni che, come vedremo, culminerà nei provvedimenti di riforma attuati nel tratto finale del millennio.

Il lavoro di progettazione, finora esclusivo appannaggio dello Stato centrale che, attraverso la prescrizione di programmi nazionali e le indicazioni operative contenute in apposite Circolari Ministeriali, esercitava formalmente un controllo completo sul sistema scolastico e disciplinava l'esecuzione dei compiti di ordine eminentemente didattico affidati alle scuole e ai docenti, viene ora gestito dal personale scolastico con maggiori spazi di autonomia. Infatti, seppur in costanza di un *programma* nazionale che mantiene l'assetto centralizzato di gestione del sistema, viene parzialmente delegato a valle il compito di organizzare le modalità per la sua realizzazione, ancora secondo una logica di *piano* non priva di contraddizioni, introducendo lo strumento localizzato della *programmazione educativa* e del *programma di lavoro didattico*. Possiamo in questo senso considerare la programmazione come un importante elemento di mediazione tra teoria e prassi; tra la dimensione macro del sistema scolastico nazionale e la dimensione micro della singola istituzione scolastica.

La programmazione favorisce il dialogo necessario tra l'intenzione educativa dei programmi nazionali e la realtà di quanto realmente accade a scuola, rendendone maggiormente valutabili gli esiti. Per il lavoro del docente essa svolge la funzione di ridurre la distanza tra le intenzionalità didattico – educative, i tentativi per realizzarle e l'accertamento dei risultati effettivamente conseguiti dagli alunni.

Dall'analisi del testo dell'articolo di Legge citato si comprende come in esso confluiscono istanze cresciute nei decenni immediatamente precedenti dove, a livello legislativo, erano già state timidamente accennate e parzialmente accolte sollecitazioni prodotte dalla stagione di esperienze e di sperimentazioni maturate nella pratica didattica. Altre importanti istanze che confluiscono nel testo sono evidenti nei riferimenti a:

- le pratiche di organizzazione di *attività integrative e insegnamenti speciali* già sperimentate e diffuse in alcuni contesti territoriali;
- l'*individualizzazione* dell'insegnamento, che riconosce l'unicità dei percorsi di apprendimento di ogni singolo alunno e dà avvio alla stagione dell'integrazione degli alunni diversamente abili nel sistema scolastico nazionale e alla soppressione delle classi differenziali;
- la doppia dimensione, *educativa e didattica*, dell'azione di progettazione che sarà successivamente chiarita in termini concettuali e operativi;

- il suo carattere di *flessibilità*, che supera gli insegnamenti disciplinari e l'organizzazione delle classi, aprendo allo studio interdisciplinare e ai lavori di gruppo, anche per alunni appartenenti a classi diverse;
- la sua natura *processuale, sperimentale, e l'impostazione scientifica*, che richiede costanti azioni di verifica e di adeguamento;
- la necessità che la programmazione, così come la valutazione, siano espressione *collegiale* e non solo individuale, dell'organizzazione della singola istituzione scolastica;
- la *contestualizzazione* degli interventi didattico educativi che riconosce il senso della progettazione nel suo *legame con il territorio e l'utenza*, che sono chiamati in causa nella gestione del processo educativo.

In estrema sintesi il provvedimento emanato nel 1977 interviene sui compiti professionali dei docenti, ridisegnandone il profilo, e rende obbligatori i seguenti atti corrispondenti a distinti livelli di progettazione individuati:

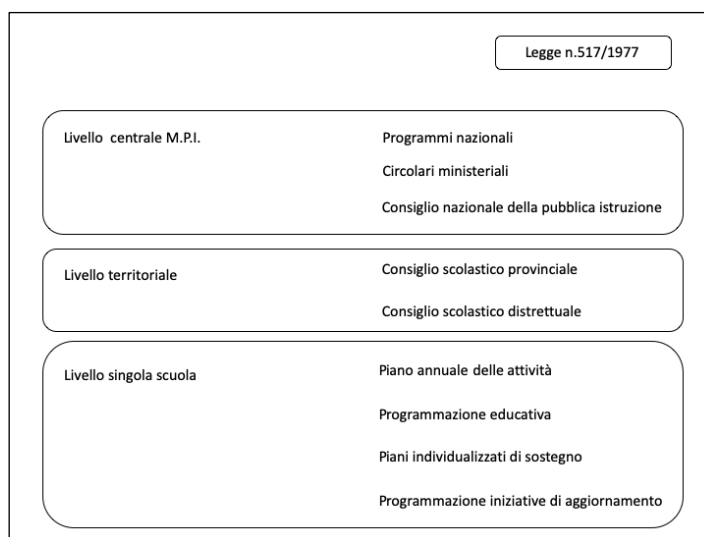
- la *programmazione educativa* (art.2 per la scuola elementare e art.7 per la scuola media);
- il *piano delle attività scolastiche di integrazione* anche di carattere interdisciplinare (id.);
- gli eventuali *piani individualizzati* in relazione alle esigenze dei singoli alunni e di *sostegno per l'integrazione* a favore degli alunni *portatori di handicap* con la prestazione di insegnanti specializzati (id.);
- il *piano annuale* di attività scolastica (art.2 e 11);
- la programmazione di iniziative di *aggiornamento* da effettuarsi nel corso dell'anno (art. 11).

Si noti la presenza di una prima sommaria distinzione tra il concetto di *programmazione educativa*, che si collega all'attività didattica, e quello di *piano delle attività*, più orientato verso l'organizzazione di sistema.

In applicazione del dettato costituzionale che ha portato alla nascita della Repubblica italiana (la nuova scuola attua l'art. 34 della Costituzione e trae la sua ispirazione dai principi in essa

stabiliti. D.M. 24 aprile 1963), convergono nel testo di questa Legge indicazioni già elaborate nei provvedimenti legislativi licenziati in precedenza.

Come evidenziato da Pellerrey (1994: 19) negli Orari e programmi di insegnamento della scuola media statale, emanati nel 1963, sono già presenti cenni all'attività collegiale degli insegnanti, riuniti in Consiglio di classe, per l'organizzazione dell'attività didattica e per la valutazione complessiva degli allievi.



*Figura 5.1 La progettazione dopo la Legge n. 517/1977*

Proseguendo in ordine cronologico, oltre ai citati orari e programmi di insegnamento, tra i precursori della Legge n. 517/1977, per il salto di qualità prodotto nell'organizzazione della scuola italiana, Vannini (2009: 50) evidenzia il carattere fondativo della citata Legge istitutiva del Tempo Pieno nella scuola elementare (1971), che risponde in termini qualitativi anche alle richieste dei ragazzi di Barbiana (Milani, 1967) ed alle esperienze didattiche maggiormente innovative condotte all'epoca (Ciari, 1972). In particolare, il primo articolo di questa Legge, focalizzando l'attenzione sulla necessità di progettare la attività didattico-educative, stabilisce che:

Le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari

di ruolo. Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla *collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti* delle singole classi e di quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali. (L.820/71, art.1).

Questa indicazione, che ha il merito di capitalizzare, cercando di ricondurle dentro criteri di maggiore scientificità, la vastità e varietà delle iniziative di innovazione organizzativa e didattica poste in essere nelle scuole del Paese, sarà meglio specificata nel Decreto applicativo, emanato l'anno seguente (C.M. 4 marzo 1972, n.58, prot. N. 960/5) nel quale viene affrontato il problema della individuazione collegiale delle esigenze di ordine pedagogico poste alla base della progettazione integrata, innovativa e continua della scuola a tempo pieno.

Si noti, inoltre, che in questo primo articolo di legge assurgono a dignità normativa anche i concetti di: *attività integrative* e *gli insegnamenti speciali* che costituiscono una premessa alla successiva attività legislativa sui temi dell'inserimento dell'integrazione e dell'inclusione scolastica.

Appare quindi evidente come, a supporto di un'attività di ricerca e di innovazione che già caratterizza la scuola italiana dell'epoca, emerge l'esigenza di dotare il personale scolastico di efficaci strumenti di progettazione e di gestione dell'organizzazione delle attività di ordine educativo e didattico. Se l'impianto normativo di base e la filosofia di fondo rimangono, e lo rimarranno per alcuni decenni ancora, fortemente ancorati e limitati alla filosofia idealista, e anche al pensiero spiritualista che impregna i programmi del 1955, con l'introduzione dello strumento tecnico della progettazione dell'insegnamento, ora al centro del processo didattico – educativo viene posto lo studente, il suo diritto allo studio, la sua realizzazione individuale e sociale che deve essere sostenuta da un processo razionale e scientificamente fondato di organizzazione delle attività educative e didattiche. Inoltre, l'attuazione dei programmi nazionali secondo scelte programmate di ordine didattico-educativo opportunamente localizzate e anche individualizzate, superano la precedente pratica utopica di diffusione uniforme di quanto stabilito a livello ministeriale.

Per fare questo lo Stato nazionale rinuncia alle funzioni di controllo capillare, prefettizio, sul sistema scolastico, esercitate in precedenza. Mantiene però la struttura gerarchica piramidale preesistente e vengono lasciate al vertice dell'amministrazione statale le funzioni nevralgiche di controllo, sia economico, sia infrastrutturale. Resta comunque la positiva apertura alla libertà di insegnamento, sancita dall'articolo 33 della Costituzione repubblicana, purché sia



strutturata in termini scientifici e sia collegiale. Lo Stato, inoltre, attraverso le innovazioni legislative introdotte, riconosce la possibilità di intervenire con iniziative particolari che siano funzionali ai bisogni e alle opportunità espressi dal territorio e dall'utenza. L'intervento normativo risponde, quindi, anche a un criterio di realtà, in quanto riconosce l'impossibile pretesa idealista di omogeneizzare l'intervento scolastico in funzione della dottrina di Stato e ammette la necessità di intervenire sui percorsi di insegnamento–apprendimento con opportuni adattamenti dettati dalle diverse circostanze che caratterizzano i singoli contesti territoriali.

È opportuno ribadire, ancora una volta, che questo percorso di trasformazione che caratterizza il nuovo momento storico e culturale non si esaurisce all'interno del dibattito politico istituzionale, ma sancisce il compimento del processo di rientro dell'Italia nel panorama scientifico internazionale e la diretta partecipazione allo sviluppo delle Scienze dell'educazione dal quale era stata esclusa per effetto delle politiche autarchiche e del conflitto mondiale che ne era seguito. Va, infatti sottolineato, che il dibattito sulla necessità dell'organizzazione scientifica dei processi di insegnamento–apprendimento, più che basarsi sui retaggi ideologici, ben presenti nel dibattito politico nazionale, trova fondamento nel contemporaneo dibattito internazionale.

A partire dagli anni Cinquanta, infatti, il panorama pedagogico italiano risulta fortemente influenzato dalla ricerca scientifica anglo americana, a partire dal pensiero filosofico, politico-pedagogico, di John Dewey (Dewey, 1902; 1916; 1938), dalle ricerche sulle teorie psicologiche dello sviluppo e dell'apprendimento poste alla base del modello comportamentista o behaviorista e dei successivi sviluppi portati dalla prospettiva cognitivista e costruttivista (Skinner 1953; Piaget, 1947; Vigotsky, 1934, Bruner, 1949).

Come illustrato nel capitolo precedente, in questa epoca e nei successivi due decenni che precedono gli interventi legislativi sulla progettazione scolastica, si cominciano a tradurre e pubblicare saggi fondamentali di autori afferenti alle varie discipline oggi riconducibili al panorama delle Scienze dell'educazione.

Quest'ultimo aspetto testimonia l'attiva presenza di una nuova generazione di pedagogisti e di scienziati nel panorama accademico nazionale del secondo dopoguerra, che, come ampiamente dimostrato dalla letteratura scientifica di settore pubblicata in quegli anni, non si dedica solo alla traduzione e diffusione in Italia della maggiori opere pubblicate a livello mondiale, ma avvia anche ricerche scientifiche sul campo finalizzate a conoscere e rendere

pubbliche le specificità del contesto educativo e scolastico nazionale e ad elaborare autonome scelte organizzative ed operative costruite sulla base di processi scientifici di valutazione della qualità del funzionamento dell'organizzazione scolastica e degli apprendimenti (Visalberghi, 1955; Calonghi, 1956; Gattullo, 1967). Questa nuova consapevolezza viene, ad esempio, chiaramente espressa da Maragliano e Vertecchi (1977) in premessa a un saggio dedicato alla programmazione didattica, che appaiono ancora molto attuali:

[...] parlare di «programmazione» non significa fare una scelta neutrale. Ma ci sono due tipi di programmazione: il primo riguarda la riorganizzazione del sistema scolastico e dei suoi rapporti con la società (ed è su questa scelta che si concretizza la linea delle riforme, come alternativa alla disgregazione del sistema formativo e alla crescita causale e secondaria della sua azione); il secondo costituisce un modo di reagire, nell'ambito della didattica, al diffuso individualismo, all'ideologia di un compito-missione che si risolve tutto nella coscienza del singolo docente. (Maragliano e Vertecchi, 1977: 8)

La posizione assunta dal mondo accademico si caratterizza in questa fase per la consapevolezza di avere assunto un ruolo di mediazione, oltre che di ricerca e di diffusione della nuova cultura scientifica pedagogica, tra le istanze socio-politiche di interesse generale (la riorganizzazione del sistema scolastico) e le necessità di professionalizzazione (superamento dell'ideologia individualista del compito-missione) della nuova generazione di docenti cui affidare l'incarico di darne pieno compimento.

Non mancarono forme di resistenza al cambiamento e critiche all'introduzione obbligatoria delle pratiche di programmazione da parte di chi sosteneva l'imprevedibilità degli esiti dell'atto educativo che si realizza nel rapporto unico e irripetibile tra docente e studente e, quindi, l'impossibilità di programmarlo (Cobalti, 1976; Cobalti e Dei, 1979).

A questo atteggiamento ostile verso l'innovazione si accompagnano anche le resistenze al pragmatismo di matrice anglo-sassone, estraneo alla cultura italiana, e i timori di una deriva tutta tecnologica della programmazione prodotta dall'eccessivo ricorso alle tassonomie che tende a irrigidire le pratiche di programmazione e a giustificare gli atteggiamenti più immobilisti rispetto alle forti spinte all'innovazione interne ed esterne al sistema scolastico.

## 5.2 Il versante educativo e quello didattico della programmazione.

A chiarire gli aspetti più critici e strategici delle nuove attività collegiali di programmazione e di valutazione, dato il carattere fortemente innovativo della Legge 517/1977, sono le successive Circolari Ministeriali applicative che l'allora Ministero della Pubblica Istruzione emana all'inizio di ogni anno scolastico.

Tra di esse è particolarmente degna di nota la Circolare Ministeriale n.169 del 21 luglio 1978, specificamente indirizzata alla scuola elementare. In essa viene per la prima volta illustrata la fondamentale distinzione tra la programmazione educativa e la programmazione didattica.

Il principio della programmazione [...] affida alla comunità scolastica il compito di progettare la propria attività in risposta ai bisogni educativi effettivamente individuati, usando nel modo migliore possibile le risorse educative di cui la scuola dispone [...] mentre i docenti, per gruppi o singolarmente [...] provvedono a redigere il programma di lavoro didattico di loro competenza. (C.M. n.169/78)

La prima è affidata alla comunità scolastica cui spetta il compito di analizzare i bisogni educativi e di progettare collegialmente le attività, utilizzando nel modo migliore possibile le risorse educative di cui la scuola dispone. Mentre la seconda è rivolta ai docenti che, da soli e in gruppo, programmano il lavoro didattico di loro competenza. La C.M. n.169/78:

[...] pone decisamente la “programmazione” in linea con la “pedagogia per obiettivi” e, corredandola strettamente e simmetricamente con la valutazione, disegna un impianto di ispirazione comportamentista e tassonomistica” (Bazzocchi, 1996: 252).

Questo orientamento comportamentista di derivazione statunitense sarà confermato l'anno seguente con l'emanazione dei *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale* (D.M. 9 febbraio 1979), che completano questa prima fase istitutiva delle nuove pratiche di programmazione e di valutazione nella scuola pubblica italiana. La Parte III del Decreto è interamente dedicata alla programmazione educativa e didattica la cui predisposizione collegiale viene affidata al Consiglio di classe. Della programmazione sono corresponsabili tutti gli altri organi collegiali (Collegio dei docenti e Consiglio di istituto) nel rispetto delle specifiche competenze, anche per quanto riguarda *le attività scolastiche di*

*integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, e le iniziative individualizzate di sostegno.*

Tuttavia, ciò che conferisce a questo provvedimento normativo la maggiore importanza è l'articolazione dettagliata delle fasi della programmazione inserita nell'articolo 3, che si riporta integralmente:

Art. 3 - Fasi della programmazione.

Questa impostazione postula un progetto educativo didattico che comprende organicamente i seguenti momenti:

- a) individuazione delle esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni;
- b) definizione degli obiettivi finali, intermedi, immediati che riguardano l'area cognitiva, l'area non cognitiva e le loro interazioni;
- c) organizzazione delle attività e dei contenuti in relazione agli obiettivi stabiliti;
- d) individuazione dei metodi, materiali e sussidi adeguati;
- e) sistematica osservazione dei processi di apprendimento;
- f) processo valutativo essenzialmente finalizzato sia agli adeguati interventi culturali ed educativi sia alla costante verifica dell'azione didattica programmata;
- g) continue verifiche del processo didattico, che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per gli interventi successivi.

La programmazione può prevedere anche l'organizzazione flessibile e articolata delle attività didattiche (attività interdisciplinari interventi individualizzati, nonché raggruppamenti variabili di alunni, anche di classi diverse, e utilizzazione di docenti specializzati nell'ambito consentito dalla legge n. 517).

(D.M. 9 febbraio 1979, art. 3)

La visione organica proposta dall'art.3 individua chiaramente una procedura scientifica che guidi la progettazione. Essa si fonda sulla centralità degli obiettivi e sulla scelta dei contenuti che assumono la funzione di mezzi per il loro conseguimento. Sottintende una effettiva presa di posizione, di ordine tecnico - scientifico, basata sugli esiti più significativi della contemporanea ricerca in campo internazionale rinvenibile, in particolare, nel paradigma della pedagogia per obiettivi definita in ambito comportamentistico e riconducibile alla ricerca sulle tassonomie didattiche (Bloom, 1956; Mager, 1972; De Landsheere, 1975; Pelleray, 1975b). Le fasi indicate prevedono che la programmazione delle attività didattico

educative segua una scansione temporale, lineare, precisa e ricorsiva, basata sulla definizione di obiettivi declinati sotto forma di attività e contenuti, che attivino dei processi di apprendimento, non solo di ordine cognitivo, e che siano esplicitati in traguardi raggiungibili e costantemente verificabili.

In questo senso la circolare è perfettamente in linea con la contemporanea ricerca pedagogica finalizzata alla ridefinizione e riqualificazione del lavoro didattico. In riferimento alla declinazione pratica delle teorie pedagogiche all'epoca più accreditate Maragliano e Vertecchi (1978), individuano i seguenti aspetti operativi:

- conoscere la situazione entro cui ci si muove;
- definire in termini il più possibile espliciti e univoci qual è il risultato che si intende perseguire;
- operare una scelta consapevole in termini di contenuti e di mezzi per l'insegnamento–apprendimento;
- mettere a punto opportune strategie di verifica e di recupero.

Questa precisa scelta di campo individua alcune questioni già percepite tanto dal pedagogo, quanto dal legislatore. La prima riguarda la preparazione professionale del personale docente, chiamato a mettere in pratica queste procedure, e il suo costante aggiornamento (Pellerey, 1994). Una corretta attività di progettazione non può prescindere dalla qualità professionale del docente, che non si esaurisce nella sola conoscenza dei contenuti disciplinari, rilevata la necessità di acquisizione e mantenimento di una adeguata competenza didattica. Non a caso, lo stesso testo del Decreto ha dedicato al problema l'intero art.5 della Parte I che introduce il diritto–dovere all'aggiornamento professionale.

Art. 5. - La professionalità dei docenti nella scuola media.

Agli insegnanti si richiede una specifica capacità professionale al fine di assicurare la loro iniziativa responsabile nelle scelte didattiche e nella programmazione degli itinerari di apprendimento anche per realizzare un proficuo dialogo educativo.

In relazione all'ampliamento delle responsabilità nel rispetto dei nuovi compiti a lui assegnati dai decreti delegati, si pone per il docente l'esigenza di una approfondita preparazione non solo sul piano culturale specifico, ma anche su quello didattico. Da ciò la necessità di un aggiornamento - come diritto e dovere - che permetta al docente non

solo di adeguare le proprie conoscenze ma anche di acquisire gli strumenti necessari per affrontare con competenza i propri compiti.

(D.M. 9 febbraio 1979, art. 5)

Il secondo tema, che era già stato rilevato al momento dell'emanazione della C.M. n.169/78, riguarda la schematicità e la rigidità della procedura proposta che, come emergerà dalle ricerche sviluppate successivamente, potrà comportare, nell'immediato, il rifiuto da parte di molti docenti ad assumere la responsabilità di una corretta programmazione delle attività e, nel tempo, alla perdita di aderenza al contesto dovuta alla riduzione dell'attività di programmazione a semplice routine, secondo una logica di adempimento amministrativo tipico di ogni organizzazione burocratica. Nonostante l'impegno e l'entusiasmo di molti, non tarderà, infatti, a manifestarsi il fenomeno della riduzione della programmazione a elenco di obiettivi presi dal programma nazionale, grazie anche al ruolo involontariamente passivizzante giocato dalle proposte contenute nella pubblicistica professionale di settore. E sarà proprio il problema della definizione degli obiettivi ad animare il dibattito pedagogico negli anni immediatamente seguenti (Mager, 1969).

Molto ci sarebbe ancora da dire per quanto riguarda la valutazione che costituisce uno dei punti di qualità di ogni forma di progettazione e che, in questa fase di attività legislativa, trova una collocazione più precisa e scientificamente fondata per quanto riguarda la certificazione degli apprendimenti degli alunni, mentre rimane sostanzialmente autoreferenziale e non pienamente strutturata la valutazione della qualità della progettazione scolastica. La Legge 517/1977, infatti, abolisce gli *esami di riparazione* (art. 3 e 6) e istituisce *una scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti* (art. 4 e 9), ma non prevede altre forme di valutazione di sistema oltre la verifica periodica della programmazione educativa e didattica di cui i docenti singolarmente o riuniti in collegio, sono corresponsabili.

Si noti, infine, che il processo normativo di istituzionalizzazione della pratica della programmazione didattico-educativa si conclude senza avere direttamente toccato la scuola materna e la scuola superiore. Questo non impedirà alle scuole maggiormente attente e orientate a sperimentare e innovare, di introdurre tali strumenti anche in questi due ordini scolastici secondo una logica dettata dalla condivisione di buone pratiche. Tuttavia, appare inevitabile osservare la problematica diversificazione nelle forme di organizzazione delle

attività di progettazione nei diversi ordini del sistema scolastico che per svariate ragioni persiste anche nell'attuale sistema.

In riferimento alle teorie dell'apprendimento che si sono affermate all'epoca possiamo individuare i seguenti modelli generali di programmazione didattica il cui uso si afferma nella scuola italiana:

- *per obiettivi*, inizialmente costruito sul modello di apprendimento comportamentista e sulle teorie dell'istruzione programmata (Skinner, 1953; Watson, 1925). Sono modelli che postulano un pensiero infantile lineare il cui sviluppo è gestibile attraverso un sistema gerarchico di determinazione di obiettivi e di azioni didattiche da realizzare secondo sequenze predeterminate. Questa impostazione ha il limite di sottovalutare la dimensione soggettiva dei processi mentali e l'impossibilità di procedere a una concreta standardizzazione degli stessi (Moderato, Presti, 2015);
- *per concetti*. Sono modelli di apprendimento di ispirazione cognitivista basati sui concetti di assimilazione e di accomodamento formulati da Piaget (Piaget, 1947) e successivamente rielaborati da Bruner (Bruner, 1966). Si fondano su una concezione non lineare del pensiero infantile e sullo studio delle dimensioni di apprendimento, autoplastico e alloplastico, che si alimentano durante i processi di insegnamento - apprendimento e di socializzazione nel corso dei quali si evolvono le strutture cognitive del pensiero infantile in linea con le strutture epistemologiche delle discipline.

Per l'analisi di ulteriori forme di programmazione didattica, come i percorsi di ricerca-azione basati sul modello di apprendimento costruttivista, o quelli organizzati per sfondo integratore si rimanda a quanto riportato nella prima parte di questo testo sulla classificazione proposta da Lastrucci (Lastrucci, 2006).

### **5.3 Gli anni Ottanta: la completa legittimazione della programmazione didattica – educativa**

L'estensione dell'obbligo della programmazione educativa e didattica a tutto il sistema scolastico italiano si realizza nel corso degli anni Ottanta quando viene avviato un programma di riforma complessiva della scuola di base che comprende tutta la fascia

dell'obbligo, allora limitato al quattordicesimo anno di età. In questo programma viene inclusa anche la scuola materna, intesa come primo grado del sistema scolastico, nel tentativo, non riuscito, di farla rientrare nella fascia dell'istruzione obbligatoria.

Con la promulgazione della Legge del 20 maggio 1982, n.270 (*Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente*) viene data a tutte le scuole di ogni ordine e grado la possibilità di richiedere una dotazione aggiuntiva di personale docente (DOA, dotazione organica aggiuntiva). Questa Legge fa esplicito riferimento alla rispondenza di questa istanza a quanto previsto dal Collegio dei docenti in sede di programmazione educativa e alla programmazione delle diverse attività didattiche.

La utilizzazione dei docenti delle dotazioni aggiuntive deve contribuire nella scuola elementare e media, e per quanto compatibile anche nella scuola materna, a realizzare una programmazione educativa secondo quanto previsto dalla legge 4 agosto 1977, n. 517. [...] Il personale docente della dotazione aggiuntiva dipende dal circolo didattico o dalle scuole in cui è stato assegnato all'inizio dell'anno scolastico. Il personale docente di ruolo, incluso - nel rispetto delle priorità indicate nel primo comma del presente articolo - quello delle dotazioni aggiuntive, che sia in possesso di specifici requisiti, può essere utilizzato anche per periodi di tempo determinati, per tutto o parte del normale orario di servizio, in attività didattico educative e psico-pedagogiche previste dalla programmazione di ciascun circolo didattico o scuola, secondo criteri e modalità da definirsi mediante apposita ordinanza del Ministro della pubblica istruzione, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, con particolare riferimento alle attività di sostegno, di recupero e di integrazione degli alunni portatori di handicaps e di quelli che presentano specifiche difficoltà di apprendimento nonché per insegnamenti speciali e attività integrative o complementari previsti dalle leggi vigenti. (Legge 1982, n.270, art. 14)

L'intervento sul potenziamento dell'organico del personale docente, unito alla forte spinta verso la progettazione delle attività didattico-educative, ha come effetto diretto lo sviluppo della programmazione e dà impulso alla sperimentazione di scelte organizzative e metodologiche maggiormente strutturate e sistematiche rispetto alle esperienze di innovazione realizzate in precedenza. A titolo esemplificativo si possono collocare in questo



ambito tutte le pratiche di lavoro di gruppo, le esperienze laboratoriali e quelle di attività integrative che erano state una prerogativa del tempo pieno. A queste si aggiungano le pratiche di intervento individualizzato, di recupero o di potenziamento; quelle di sperimentazione metodologica e didattica maggiormente contestualizzata e anche quelle di organizzazione di attività didattico-educative sul territorio focalizzate sul coinvolgimento diretto delle risorse umane e materiali in esso presenti (Frabboni, 1989; Frabboni, Guerra, 1991). Per dare un'idea dell'impatto dei docenti DOA sul sistema scolastico italiano dell'epoca Ghelfi e Guerra (1993) affermano:

[...] estremamente proficua perché ha rilanciato sotto forme diverse la programmazione, coinvolgendo la scuola a tempo normale e offrendole la possibilità di rompere con il docente unico. Un'attività quella del progetto che, proprio perché staccata dalle singole classi, non poteva non sostenersi se non facendo riferimento a una programmazione puntuale e precisa, in stretto collegamento con una pluralità di docenti. (Ghelfi, Guerra, 1993: 17)

Nel caso specifico dell'allora scuola materna, la C.M. del 5 agosto 1982, n.261, indica un modello flessibile di programmazione per obiettivi, di chiara impostazione tyleriana, strutturata in quattro fasi che prendono avvio dall'analisi iniziale dei bisogni degli alunni e terminano con la verifica e la valutazione in termini comportamentali degli apprendimenti e della validità della programmazione stessa.

1. Definizione degli obiettivi; ossia, identificazione delle mete educative che si intendono conseguire. Sapere dove si vuole arrivare o cosa si vuole ottenere è premessa alla produttiva impostazione del lavoro scolastico. Questo compito richiede: la corretta interpretazione delle finalità educative fissate negli *Orientamenti*; l'adeguata conoscenza degli aspetti del contesto socio-culturale che condizionano i processi di sviluppo dei bambini nella scuola, la conoscenza della «storia» di ogni bambino, nella prospettiva psicologica, in quella sociale, in quella cognitiva.
2. Individuazione e scelta di contenuti e di esperienze per l'attuazione delle «attività educative» indicate negli *Orientamenti*. Quella individuazione e quella scelta debbono risultare funzionali agli obiettivi precedentemente identificati. All'interno dell'organizzazione dei contenuti e delle esperienze si possono identificare i

materiali di lavoro e i sussidi didattici che si ritengono utili per promuovere interesse e impegno dei bambini.

3. Identificazione delle procedure didattiche, ossia dei metodi e delle strategie di insegnamento, nonché delle modalità di comunicazione e di interazione.
4. Verifica degli obiettivi scelti e perseguiti. Tale verifica si pone come accertamento – mediante generi diversi di controllo – dell’adeguatezza al comportamento di ogni bambino nei riguardi degli obiettivi che si intendono conseguire. La verifica risulta insieme accertamento della validità degli interventi didattici dell’insegnante. Tanto che essa diventa fattore di continua regolazione dell’attività didattica. (C.M. n.261/1982)

Il riferimento è agli Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali emanati con il D.P.R. del 10 settembre 1969, n. 647 in applicazione della Legge del 16 marzo 1968, n.444, con la quale erano stati istituiti gli asili statali, e in sostituzione dei precedenti *Orientamenti* per le scuole materne del 1958. Di questi ultimi permane lo spirito agazziano, anche se sono presenti le idee sullo sviluppo del bambino elaborate da Piaget. Va però precisato che queste disposizioni vanno purtroppo collocate all’interno di una visione prescolastica della scuola materna dove, non senza contraddizioni, prevale il versante educativo-assistenzialista e la didattica viene lasciata alla libera scelta dei docenti e dei loro assistenti. Infatti, al di là delle innovazioni da questi introdotte in molti contesti locali, la posizione prevalente anche nella normativa è quella socio-assistenziale, più che quella formativa, come specificato negli Indirizzi Generali riportati in esordio che riprendono l’art. 1 della Legge 444/1968 sulle finalità della scuola materna e fanno specifico riferimento alle ragioni sociali che hanno determinato la fondazione di scuole materne statali soprattutto nelle aree più industrializzate del Paese:

[...] “raccolge i bambini nella età prescolastica da tre a sei anni" e "si propone fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia". Tali scopi le conferiscono un'autonoma funzione educativa, intesa prima di tutto a promuovere l'armonico sviluppo del bambino, e, in virtù della maturazione che egli vi consegue, la rendono altresì preparatoria alla frequenza della scuola dell'obbligo, senza per questo anticiparla. (D.P.R. n. 647/1969, Parte I, 1)

[...]

L'attuale fase di sviluppo della nostra società è caratterizzata dai fenomeni connessi al processo d'industrializzazione anche nelle campagne e al diffondersi dell'urbanesimo. Tali fenomeni si sono ripercossi sulla famiglia del bambino ridotta spesso ai soli genitori, impegnati in generale in attività extra-domestiche, per tutta la giornata. I bambini sono nella gran parte costretti a vivere senza calore di intimità, nell'angustia delle case mancanti di spazi di espansione, e privi di più ampie relazioni. (D.P.R. n. 647/1969, Parte I, 3)

Tornando alle citate riflessioni di Ghelfi e Guerra su questa epoca nella quale la programmazione educativa e didattica giunge alla sua maturità, vanno segnalati altri tre provvedimenti di Legge che chiudono gli anni Ottanta e sanciscono la definitiva affermazione delle pratiche di organizzazione delle attività scolastiche avviata con le disposizioni contenute nella Legge n. 517/1977:

- il D.P.R. del 12 febbraio 1985, n.104, Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria;
- la Legge del 5 giugno 1990, n.148, Riforma dell'ordinamento della scuola elementare;
- Il D.M. del 3 giugno 1991, Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali.

I nuovi programmi della scuola primaria (non più elementare) consentono il definitivo superamento di quelli stabiliti dal ministro Ermini con il citato D.P.R. 14 giugno 1955, n.503. Definitivo in quanto già attraverso le varie esperienze innovative messe in atto a partire dagli anni Sessanta molti erano stati i cambiamenti nelle pratiche organizzative e didattiche utilizzate dai docenti della scuola primaria. In questo senso i programmi del 1985 sono un punto di arrivo in quanto raccolgono e sistematizzano, per la prima volta all'interno di un impianto epistemologico ben definito, le considerazioni di carattere generale che erano state desunte sia dalle esperienze più significative precedentemente istituzionalizzate con la legge sul tempo pieno e con i decreti delegati, sia dalle rilevazioni sistematiche e dagli studi scientifici che su di esse erano stati compiuti. Per comprendere i dettagli di questo momento

di sintesi particolarmente significativo è opportuno leggere la Premessa ai programmi che, in continuità con la Legge n.517/1977 si rifà al dettato costituzionale ma colloca l'impegno educativo in una prospettiva valoriale condivisa a livello internazionale:

La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli. La scuola elementare che ha per compito anche la promozione della prima alfabetizzazione culturale, costituisce una delle formazioni sociali basilari per lo sviluppo della personalità del fanciullo, da un sostanziale contributo a rimuovere "gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana" (art. 3 Cost.) e pone le premesse all'esercizio effettivo del diritto-dovere di partecipare alla vita sociale e di "svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società". (art. 4 Cost.). (D.P.R. n.104/1985, Premessa Generale, Prima Parte)

Per quanto riguarda il programma e la programmazione vengono chiariti i rapporti tra questi due momenti progettuali dove a livello centrale vengono stabilite in forma prescrittiva le mete che tutti gli alunni devono raggiungere al termine dei cicli degli studi, mentre sono declinati in forma orientativa tutti gli altri elementi del curriculum che spetta alla programmazione educativa e didattica che si fa in ogni scuola esplicitare e motivare. Per quanto riguarda questo ultimo aspetto viene ribadita la centralità del ruolo ricoperto dall'insegnante nel garantire la correttezza e funzionalità delle scelte in base alle quali programmare le azioni educative e didattiche secondo forme flessibili e funzionali di collegialità che possono ad esempio, coinvolgere, l'intero collegio dei docenti, ovvero i docenti di una classe, quelli che afferiscono a un determinato ambito di discipline o quelli direttamente coinvolti in un progetto.

Per attuare i suoi compiti la scuola elementare si organizza in modo funzionale rispetto agli obiettivi educativi da perseguire; pertanto, mentre segue le linee di un programma che prescrive sul piano nazionale quali debbano essere i contenuti formativi e le attività fondamentali da conseguire, predispone un'adeguata organizzazione didattica, affinché il programma possa essere svolto muovendo dalle effettive capacità ed esigenze di

apprendimento degli alunni". (DPR 12 febbraio 1985 Nuovi programmi per la scuola elementare. Premessa Generale. Terza Parte)

L'unitarietà dell'insegnamento, che costituisce la caratteristica educativo-didattica peculiare della scuola elementare, e assicurata sia dal ruolo specifico dell'insegnante di classe - questo particolarmente nel I ciclo - che dall'intervento di più insegnanti sullo stesso gruppo classe o per gruppi di classe diversi organizzati in un sistema didattico a classi aperte. (DPR 12 febbraio 1985 Nuovi programmi per la scuola elementare. Premessa Generale. Terza Parte)

La programmazione didattica si colloca quindi dentro il quadro concettuale ed epistemologico dei programmi nazionali dei quali persegue le mete secondo percorsi localizzati che valorizzino e facciano ricorso a tutte le opportunità formative offerte dal territorio.

Inoltre, viene chiarita la funzione che la programmazione didattica svolge anche come strumento di regolazione, di valutazione costante dell'operato dei docenti.

La programmazione didattica ha un valore determinante per il processo innovativo che, con i programmi, si deve realizzare nella scuola elementare. Spetta ai docenti, collegialmente ed individualmente, di effettuare con ragionevoli previsioni la programmazione didattica, stabilendo le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire le mete fissate dal programma e la scansione più opportuna di esse, tenuto conto dell'ampliamento delle opportunità formative offerte dal curriculum, sia con l'inserimento di nuove attività, sia con la valorizzazione degli insegnamenti tradizionali. La programmazione, nel quadro della prescrittività delle mete indicate nel programma, delinea i percorsi e le procedure più idonee per lo svolgimento dell'insegnamento, tenendo comunque conto che i risultati debbono essere equivalenti qualunque sia l'itinerario metodologico scelto.

La programmazione didattica deve essere assunta e realizzata dagli insegnanti anche come sintesi progettuale e valutativa del proprio operato. (DPR 12 febbraio 1985 Nuovi programmi per la scuola elementare. Premessa Generale. Terza Parte)

Nel rispetto dei valori della diversità e dell'eguaglianza viene, infine, stabilizzata la prassi di intervenire con forme di programmazione individualizzata, nei casi in cui ciò sia ritenuto

opportuno o necessario, per superare le difficoltà di apprendimento, impedire l'insuccesso scolastico e favorire la parità di diritti sul piano sociale (la realizzazione dell'uomo) e civile (la realizzazione del cittadino).

La condizione di svantaggio è legata a carenze familiari ed affettive, a situazioni di disagio economico e sociale, a divari culturali e linguistici dovuti a scarsità di stimolazioni intellettuali. La programmazione educativa e didattica dovrà, quindi, articolarsi e svilupparsi in modo da prevedere la costruzione e la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento scolastico che, considerando con particolare accuratezza i livelli di partenza, ponga una progressione di traguardi orientati, da verificare in itinere. (DPR 12 febbraio 1985 Nuovi programmi per la scuola elementare. Premessa Generale. Seconda Parte)

Al netto degli indubbi benefici portati al rinnovamento della scuola primaria italiana, ancora saldamente ancorata alle fondamenta costruite negli anni Venti e ai programmi del 1955, dal punto di vista politico-amministrativo questi programmi denunciano due limiti importanti. Il primo riguarda la loro approvazione per via amministrativa, senza cioè il vaglio del Parlamento. Per questo saranno sottoposti a una serie di critiche che forse si sarebbero potute evitare. La seconda, ben più considerevole, data la loro portata innovativa, è quella di essere stati approvati a ordinamento scolastico immutato determinando, di fatto, una cesura tra l'organizzazione della scuola e le esigenze da soddisfare per la piena realizzazione dei nuovi programmi. Ci vorranno altri cinque anni per giungere alla soluzione di questo problema, allora sintetizzato nel dibattito sui rapporti tra *contenuto* e *contenitore*, con l'emanazione della Legge del 5 giugno 1990, n.148.

Sul piano pedagogico va osservata la vastità di questi programmi nazionali e la complessità scientifica del progetto di scuola proposto che si concretizza anche nella dettagliata costruzione degli obiettivi da raggiungere nelle diverse discipline di insegnamento. Nonostante l'esauriente premessa scientifica al testo, circostanza unica nel panorama scolastico italiano dell'epoca, i programmi trovano un corpo docente non adeguatamente preparato a comprendere e sostenere le innovazioni introdotte. Questo ha come conseguenza uno spostamento di attenzione verso i saperi disciplinari che, nel peggiore dei casi, in molte scuole provoca un effetto di *secondarizzazione* del corso degli studi, favorito anche dall'introduzione della figura di insegnanti specialisti come nel caso dell'insegnamento della

lingua straniera o della religione; e che, in generale, determina un appesantimento delle programmazioni didattico-educative dovuto all'insostenibile incremento dei contenuti proposti con relativo aumento del distacco tra il dichiarato e l'agito (Ferraresi, 2009).

Il percorso di consacrazione della programmazione si conclude con la Legge 5 giugno 1990 n.148 di *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*. Una vera rivoluzione per questo ordine di scuola dove convergono dentro un quadro organizzativo complesso, ma ricco di opportunità, le migliori esperienze innovative condotte nei decenni precedenti (Ghelfi, Guerra, 1993). Il percorso che porta alla definizione del nuovo Ordinamenti viene opportunamente preceduta da un periodo di estesa sperimentazione dei Nuovi programmi. Fase sperimentale avviata con le CC.MM. n. 288 del 22 settembre 1987, n. 143 del 24 maggio 1988, n. 196 del 5 giugno 1989 e costantemente monitorata dal MPI. La programmazione educativa e didattica riprende vigore in quanto diventa elemento indispensabile di un'organizzazione scolastica dove il maestro unico viene sostituito da un modulo composto da un team di docenti (3 operanti su due classi oppure 4 operanti su 3 classi) che svolgono incarichi differenziati sulla base delle indicazioni ricevute dal direttore didattico che li assegna alle classi e agli ambiti disciplinari definiti dal Collegio dei docenti, in termini di criteri di distribuzione delle materie in aree disciplinari (linguistica, matematico-scientifica, antropologico-culturale) ed educative (educazione all'immagine, al suono e alla musica, motoria) individuate dai programmi nazionali. Si tratta di un'operazione particolarmente complessa che richiederà una successiva regolamentazione specifica attraverso l'emanazione della C.M.. 10 settembre 1991, n. 271.

L'art. 5 della Legge n.148/1990 è interamente dedicato alla programmazione e all'organizzazione didattica

1. La programmazione dell'attività didattica, nella salvaguardia della libertà di insegnamento, è di competenza degli insegnanti che vi provvedono sulla base della programmazione dell'azione educativa approvata dal collegio dei docenti in attuazione dell'articolo 4 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974 n 416, e degli articoli 2 e 11 della legge 4 agosto 1977, n. 517.

2. Essa si propone:

a) il perseguimento degli obiettivi stabiliti dai programmi vigenti predisponendo un'organizzazione didattica adeguata alle effettive capacità e esigenze di apprendimento degli alunni;

- b) la verifica e la valutazione dei risultati;
- c) l'unitarietà dell'insegnamento;
- d) il rispetto di un'adeguata ripartizione del tempo da dedicare all'insegnamento delle diverse discipline del curriculum, in relazione alle finalità e agli obiettivi previsti dai programmi. [...] (Legge n.148/1990, art. 5, c. 1, 2.)

Grazie all'introduzione dei moduli e all'impegno assunto dal legislatore rispetto al miglioramento dell'offerta formativa delle scuole, tanto nel curriculum, quanto in risposta alle esigenze di individualizzazione dell'insegnamento, nascono o si consolidano nuove figure professionali come il docente di sostegno; di religione; di lingua straniera e di progetto che si caratterizzano in base alle attività integrative, extrascolastiche o extracurricolari che vengono organizzate nelle scuole (ad esempio: attività di avviamento allo sport; studio di strumenti musicali, attività coreutiche o teatrali.). La programmazione collegiale diventa la sola forma ammessa, in quanto garante dell'unitarietà dell'insegnamento, ed entra nell'orario di servizio di ogni docente cui vengono attribuite oltre alle 22 ore settimanali di lezione anche 2 per la progettazione delle stesse. Mentre per gli alunni il tempo minimo di ore settimanali di lezione sale a 27 per giungere, attraverso le varie forme di organizzazione denominate a *tempo lungo*, fino al massimo delle 40 previste nel modello di scuola a tempo pieno.

Il tratto più significativo di questo provvedimento legislativo che innova la scuola primaria è costituito dall'introduzione di importanti elementi di flessibilità nell'organizzazione che si traduce nella gestione:

- del tempo
  - attraverso la scelta del tempo scuola settimanale (compatibile con la dotazione organica);
  - mediante la definizione di una soglia minima di ore settimanali da dedicare a ciascuna disciplina su base settimanale o per periodi più ampi nel corso dell'anno scolastico;
- della composizione del team docente;
- delle possibili aggregazioni delle materie in ambiti da affidare a un singolo docente in modo da valorizzarne le competenze professionali;
- delle attività che possono essere coordinate con le iniziative integrative extrascolastiche.



Tutti gli aspetti legati alla realizzazione di questo dispositivo di Legge saranno nel tempo chiariti attraverso l'emanazione di successive circolari applicative tra le quali si possono ricordare le C.M.: 22 settembre 1987, n.288; 24 maggio 1988, n. 145; 5 giugno 1989, n.196). Di particolare rilievo proprio per le precisazioni sull'applicazione dell'art.5 della Legge n.148/1990 è la Circolare Ministeriale del 10 settembre 1991, n. 271 con la quale viene diffuso il D.M. 10 settembre 1991 che contiene *la definizione di criteri per l'aggregazione delle materie per ambiti disciplinari nonché per la ripartizione del tempo da dedicare alle diverse discipline del curriculum*. Di essa è opportuno riprendere il punto 2 dedicato alla programmazione:

2.1. La programmazione dell'azione educativa e la programmazione dell'attività didattica sono i riferimenti progettuali e applicativi delle innovazioni a cui i programmi per la scuola primaria e la legge n. 148/90 hanno offerto il quadro normativo.

La programmazione dell'azione educativa compete al collegio dei docenti e costituisce la base progettuale unificante e dinamica degli aspetti generali pedagogico-didattici ed organizzativi dell'attività della scuola.

Fanno parte della programmazione dell'azione educativa, secondo l'art. 5, comma 7, della legge n. 148/90, anche l'aggregazione delle materie per ambiti disciplinari e la ripartizione del tempo da dedicare all'insegnamento di ogni disciplina.

La programmazione educativa realizza le condizioni di progetto, di organizzazione e verifica calibrate sulle esigenze formative degli alunni e sulle risorse disponibili nella scuola e nel territorio, per garantire un servizio scolastico rispondente agli obiettivi della legge e dei programmi. Essa pertanto si caratterizza alla luce di criteri di fattibilità, è più progettuale e dinamica che rigidamente definitoria e cogente, resta aperta per essere eventualmente integrabile.

La programmazione dell'attività didattica, strettamente correlata alla programmazione educativa, è di competenza degli insegnanti del modulo o delle classi che vi provvedono secondo quanto prescrive il II comma dell'art. 5 della citata legge n. 148/90.

La cultura organizzativa e didattica che la legge presuppone richiede da parte degli insegnanti progettazione in comune e responsabilità professionale per una organizzazione di tipo collaborativo. Il gruppo dei docenti rappresenta una unità funzionale che realizza l'unitarietà dell'insegnamento.

2.2. L'unitarietà dell'insegnamento (art. 5, comma 2, lett. b), la contitolarità e la collegialità del modulo (art. 5, comma 4 e C.M. n. 143, par. 3/3) richiedono un continuo

coordinamento peraltro reso doveroso e possibile dalle due ore settimanali destinate alla programmazione didattica da attuarsi in incontri collegiali dei docenti di ciascun modulo (art. 9, comma 1).

In quella sede vanno valutate tutte le possibilità di integrazione dei compiti, soprattutto in rapporto all'impiego di competenze diverse da comporre in un'azione unitaria, in continuo raccordo con gli interventi operativi. Il collegio dei docenti può valutare la possibilità di utilizzare, ai fini della programmazione didattica e della valutazione in itinere dei risultati dell'insegnamento e del rendimento degli alunni, in aggiunta alle due ore già previste, parte delle ore da destinare ad attività non di insegnamento previste dai vigenti istituti contrattuali.

Si può ritenere infatti che la programmazione dell'attività didattica non debba prevedere soltanto incontri tra docenti del singolo modulo organizzativo per evitare che all'isolamento dell'insegnante unico si sostituisca l'isolamento del singolo gruppo docente.

Va ricordato, in proposito, che l'art. 5, comma 9, della legge n. 148 prevede appositi incontri «collegiali» periodici degli insegnanti. (C.M. 10 settembre 1991, n. 271)

Si delinea quindi una nuova cultura della progettazione, da intendere come elemento di qualità della professionalità richiesta al personale docente, che si articola in un'organizzazione votata alla collegialità, funzionale al mantenimento dell'unitarietà dell'insegnamento, che in una visione più ampia della programmazione educativa, assume la complessa dimensione di progetto. Essa rappresenta l'anello di collegamento, voluto dall'innovazione normativa, tra il programma nazionale, del quale opera l'adattamento alle esigenze locali, e la programmazione didattica che viene compresa al suo interno così come la definizione degli ambiti disciplinari e l'organizzazione del tempo scuola da dedicare a ogni materia di insegnamento. Si supera, in questo modo, anche se lo strumento normativo presenta dei limiti strutturali, la precedente impostazione organizzativa basata sui due capisaldi del programma nazionale e della programmazione educativa e didattica locale. Ora tra questi due momenti progettuali viene inserito un momento più strutturato e flessibile di riflessione, di analisi e di valutazione, affidato al Collegio dei docenti, per l'adattamento del programma nazionale alle esigenze, ai problemi e alle possibilità consentite dal contesto in cui opera l'istituzione scolastica.

Nel passaggio dai nuovi programmi ai nuovi ordinamenti vanno rilevate alcune differenze che si riveleranno molto importanti nella prosecuzione del dibattito politico sulle finalità di

questo ordine di scuola. Esse avranno importanti ricadute anche sulle pratiche di progettazione.

Nel D.P.R. n.104/1985 alla scuola primaria, istituzione base per la formazione della personalità del fanciullo, viene assegnato il compito di promuovere la prima *alfabetizzazione culturale* e di favorire lo sviluppo del diritto-dovere di *partecipare alla vita sociale*.

Nella legge n.148/1990, invece, alla scuola elementare si affida l'incarico di *sviluppare la personalità del fanciullo promuovendone la prima alfabetizzazione culturale*.

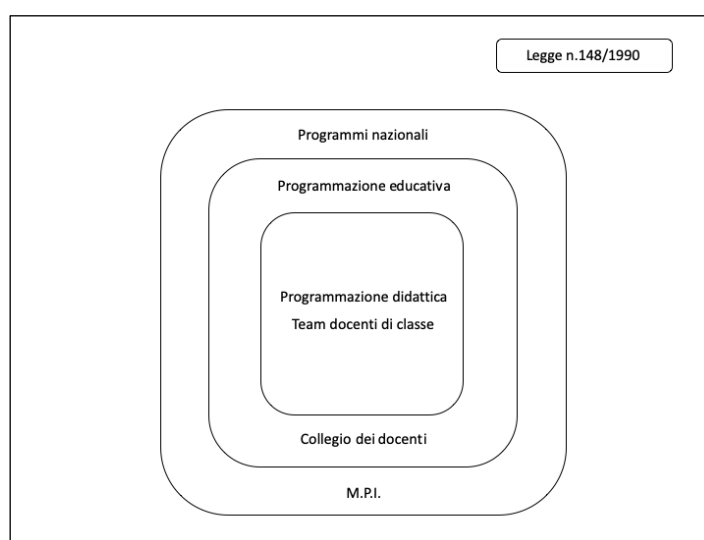


Figura 5.2 La programmazione secondo la Legge n.148/1990

Questa che può sembrare una sottigliezza e che all'epoca è stata ricondotta alla discussione, praticata in diverse sedi, sulla ricerca di equilibrio tra le opposte tendenze alla prevalenza dei processi cognitivi o dei processi educativi nelle pratiche scolastiche, può invece essere considerata la premessa a un confronto aspro che esploderà nel dibattito politico e accademico all'inizio del nuovo millennio quando, all'interno del processo di decentramento amministrativo che porterà all'autonomia scolastica, l'uso in termini contrapposti delle strategie di individualizzazione o di personalizzazione dei percorsi educativi, sottmessi a considerazioni di ordine ideologico, più che scientifico, avrà come conseguenza un susseguirsi di progetti di riforma e di controriforma del sistema scolastico italiano dal quale anche le pratiche di progettazione usciranno frammentate e indebolite (Baldacci, Frabboni, 2009).

Il terzo provvedimento di Legge che chiude quella che viene oggi ricordata come l'epoca d'oro della programmazione riguarda la scuola materna ed è il D.M. del 3 giugno 1991 che stabilisce i nuovi *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*. L'uso del termine *orientamenti* al posto di *programmi* non è nuovo. Viene per la prima volta utilizzato nel D.P.R. dell'11 giugno 1958 dedicato agli *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna*, e ribadito nei successivi provvedimenti, compresa la Legge del 18 marzo 1968, n.444, istitutiva della scuola materna statale, che ad essi dedica l'intero art.2. La scelta di utilizzare questo termine va ricondotta alla volontà di distinguere questa scuola dal resto del sistema di istruzione evitando di attribuirle precisi vincoli di programma come previsto per la fascia dell'obbligo scolastico. Questo pensiero viene chiaramente ribadito negli *Orientamenti* emanati con il D.P.R. del 10 settembre 1969, n.647, *Orientamenti per l'attività educativa nelle Scuole Materne Statali*:

Gli «Orientamenti», che seguono, non interferiscono nelle scelte didattiche particolari; essi intendono mettere in evidenza a quali esigenze educative del bambino e a quali istanze di carattere sociale e pedagogico, nel quadro della civiltà attuale, la scuola materna deve soddisfare.

(D.P.R. n.647/1969, art. 1)

Come osservato nel caso dei nuovi programmi per la scuola elementare del 1985, anche negli *Orientamenti* del 1991 convergono i saperi scientificamente fondati attraverso le ricerche effettuate negli anni precedenti nell'ambito delle Scienze dell'educazione. Il solido impianto teorico che fa da sfondo al documento programmatico emerge fin dalla premessa dove viene data enfasi al passaggio politico-pedagogico di trasformazione di questo ordine di scuola che da servizio assistenziale diventa strumento di realizzazione del progetto di democrazia e di cittadinanza che ha ispirato il dettato costituzionale:

[...] generalizzazione di un servizio educativo di elevata qualità, impegnato a diffondersi senza squilibri e disuguaglianze sul territorio nazionale, espressione di una progettualità politica e pedagogica consapevole delle sfide provenienti dalle nuove dinamiche della cultura e della società e in grado di tradurre nei fatti la convinzione che l'infanzia rappresenta una fase ineludibilmente preziosa dell'educazione dell'uomo e del cittadino.

(D.M. 3 giugno 1991, Premessa)

Il bambino diventa portatore di diritti universali e inalienabili che lo Stato si impegna a garantire fin dalla prima infanzia promuovendo le dimensioni relazionali, curricolari, didattiche, funzionali ed istituzionali che identificano e qualificano il contesto pedagogico.

La scuola dell'infanzia concorre, nell'ambito del sistema scolastico, a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età, nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale. Essa persegue sia l'acquisizione di capacità e di competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico ed operativo, sia una equilibrata maturazione ed organizzazione delle componenti cognitive, affettive, sociali e morali della personalità apportando con questo il suo specifico contributo alla realizzazione della uguaglianza delle opportunità educative. (D.M. 3 giugno 1991, Premessa, Parte II)

Questa proposta mutua tali assunti dagli studi psico-pedagogici e in particolare dalla riscoperta del pensiero di Vigotsckij la cui visione del bambino e del processo di apprendimento sono posti alla base degli Orientamenti e a fondamento della programmazione.

La determinazione delle finalità della scuola dell'infanzia deriva dalla visione del bambino come soggetto attivo, impegnato in un processo di continua interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura. In questo quadro la scuola materna deve consentire ai bambini ed alle bambine che la frequentano di raggiungere avvertibili traguardi di sviluppo in ordine alla identità, alla autonomia ed alla competenza. (D.M. 3 giugno 1991, Premessa, Parte II, Il bambino e la scuola, art.1, Finalità)

All'interno dell'azione professionale dell'insegnante [...] la progettazione degli interventi si modula e si mette a punto costantemente sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni bambino. L'osservazione, inoltre, è uno strumento essenziale per condurre la verifica della validità e della adeguatezza del processo educativo. Una progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi risulta coerente con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo

infantile e, di conseguenza, capace di sollecitare sinergicamente tutte le potenzialità, i linguaggi e le forme di intelligenza. (D.M. 3 giugno 1991, Premessa, Parte IV, art.1.e)

Al curricolo e alla programmazione viene dedicata la terza parte della Premessa dove viene innanzitutto chiarito il rapporto tra Orientamenti elaborati a livello nazionale e programmazione educativa e didattica affidata alle scuole, quindi vengono delineati i criteri per la progettazione curricolare delle singole scuole dove vengono ribaditi i valori: della collegialità, che si esplica nella condivisione del progetto educativo; della sistematicità, orientata alla osservazione e alla valutazione che accompagnano la progettazione; e della flessibilità organizzativa.

Il testo programmatico nazionale esplicita e motiva le finalità della scuola materna, richiama le modalità e le dimensioni dello sviluppo infantile, evidenzia gli apprendimenti congruenti con l'età e con il contesto culturale, propone i criteri metodologici e didattici dell'attività educativa; le programmazioni ne contestualizzano le indicazioni in riferimento alle specifiche esigenze di educazione e di apprendimento dei bambini ed alle domande formative delle diverse comunità.

L'indicazione dei criteri assunti, delle procedure impiegate, delle scelte responsabilmente effettuate e delle azioni intraprese determinano il curricolo, le cui caratteristiche sono pertanto costituite dalla specificità degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi, dalla molteplicità delle sollecitazioni educative e dalla flessibilità nell'applicazione delle proposte programmatiche.

Gli elementi essenziali del progetto educativo-didattico della scuola materna sono quindi costituiti, in base alla struttura curricolare, dalle finalità educative, dalle dimensioni dello sviluppo e dai sistemi simbolico-culturali. La struttura curricolare si basa sulla stretta interrelazione fra questi elementi costitutivi che, assunti in una coerente concezione educativa, concorrono ad articolare una serie ordinata di campi di esperienza educativa verso i quali vanno orientate le attività della scuola. (D.M. 3 giugno 1991, Premessa, Parte III, art. 1)

Nella quarta parte della premessa, interamente dedicata alla didattica e all'organizzazione, emerge tutta la complessità della nuova figura professionale del docente cui viene richiesta *la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche unite ad una aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa con i bambini*. Per queste ragioni viene sollecitata la dovuta attenzione alla formazione a livello

universitario e all'aggiornamento in servizio per l'esercizio di questa professione che è funzionale alla realizzazione del progetto pedagogico sotteso agli Orientamenti.

Il lavoro dell'insegnante si esplica nell'impegno personale e nella collegialità ai diversi livelli della sezione, dell'intersezione, della scuola e del circolo. Nel rispetto della libertà di insegnamento, l'organizzazione del lavoro si fonda sulla modularità degli interventi, sulla individuazione di ambiti di competenze e sulla corresponsabilità educativa degli operatori. In particolare, va garantita una finalizzazione unitaria e coordinata del progetto educativo attraverso la piena partecipazione di tutti gli insegnanti ai diversi momenti della programmazione, della gestione delle attività e della valutazione. In questo quadro, è opportuno favorire una adeguata distribuzione dei compiti considerando anche la specificità di determinati interventi (attività di sostegno, laboratori, ecc.) e dando spazio alla più ampia valorizzazione delle risorse umane e professionali disponibili in ciascuna unità scolastica.

In questo spirito la realizzazione del progetto pedagogico qui delineato richiede un reale e pieno riconoscimento della professionalità del personale della scuola dell'infanzia in tutti i momenti del suo curriculum ed in tutte le forme istituzionali della sua prestazione di lavoro.

Tale professionalità esige un itinerario formativo ed una collocazione operativa che si caratterizza per alcune imprescindibili note di qualità così definibili: - orientamento maturo e responsabile dell'attività educativa e didattica per l'età infantile; - effettiva attuazione della preparazione iniziale a livello universitario completo, rivolta alla formazione sul piano personale, culturale, pedagogico, psicologico ed operativo; - formazione in servizio mirata al sostegno per la soluzione dei problemi specifici dell'attività, al perfezionamento continuo della professionalità ed alla crescita personale; - vita professionale condotta in un ambiente di lavoro positivo sul piano delle relazioni professionali e interpersonali, culturalmente stimolante, fondato sulla collaborazione, finalizzato allo sviluppo migliorativo della scuola stessa e dei suoi rapporti con la società.

I nuovi orientamenti, pertanto, rimandano ad una scuola altrettanto nuova: un ambiente professionalizzato per la piena educazione del bambino. (D.M. 3 giugno 1991, Premessa, Parte IV, art. 3)

Qualora avesse avuto successo il progetto di inserimento nell'obbligo scolastico della scuola dell'infanzia, il cui riconoscimento sociale è certificato dal fatto che a frequentarla sono il

95% degli aventi diritto, gli Orientamenti avrebbero potuto costituire la premessa per la trasformazione di tutto il settore della scuola di base. Purtroppo su questo punto è venuto meno il consenso politico necessario. Dal punto di vista dell'evoluzione normativa e degli studi sul curriculum, infatti, sono evidenti in questo documento gli elementi di maturazione di quella che possiamo definire la *via italiana* al curriculum praticata all'epoca. Negli *Orientamenti*, infatti, emerge una nuova visione unitaria del curriculum rimesso al centro dell'attenzione, non solo del legislatore, ma anche dell'organizzazione collegiale di un servizio scolastico innovativo che intende lasciarsi alle spalle le precedenti pratiche politico-amministrative e socio-assistenziali per operare, invece, in termini più pedagogici, euristici e riflessivi, nella complessa ma significativa costruzione contestualizzata dei processi di insegnamento-apprendimento e di socializzazione. Questo processo trova le sue ragioni nell'assunzione di una chiara missione istituzionale nel contributo dato al compimento della società democratica e pluralista immaginata dalla Costituente; inoltre, in una maggiore conoscenza e cura verso le caratteristiche specifiche di ogni studente.

Osservare lo sviluppo del curriculum dalla visuale offerta dalle nuove indicazioni programmatiche per la scuola dell'infanzia fa emergere con prepotenza la necessità di ordinare su solide basi scientifiche i processi di continuità tra un ordine di scuola e l'altro.

Purtroppo, la costruzione di questo percorso di riforma viene limitata alla sola scuola di base non essendo stato trovato un accordo politico per intervenire sulla quella che allora si chiamava scuola secondaria superiore lasciando così incompiuto un percorso che, data la sua complessità, non è stato possibile concepire in maniera unitaria a livello di sistema scolastico nazionale. La sperimentazione avviata nel 1991 nella scuola secondaria superiore, con l'esperienza di utilizzo dei programmi proposti dalla Commissione Brocca per il biennio e per il triennio, non ha portato all'assunzione dei conseguenti provvedimenti di Legge per istituzionalizzare la sua applicazione. Le conseguenze di questa mancanza, in un contesto politico, economico e sociale contrassegnato dalla rapidità dei cambiamenti, saranno evidenti negli esiti delle indagini nazionali e internazionali dove emergeranno, da una parte i tratti di un complessivo elevamento qualitativo della scuola di base; dall'altro, un preoccupante tasso di dispersione nella scuola secondaria, un limitato accesso agli studi superiori e una crescente difficoltà di inserimento sociale e nel mondo del lavoro.

Per gli scopi di questa ricerca si ritiene opportuno riportare quanto proposto dalla Commissione Brocca sulla programmazione (MPI, 1991). A questo tema viene dedicata



particolare attenzione nel settimo capitolo della proposta per il biennio, che fornisce indicazioni su programmazione, verifica e valutazione considerati elementi di un unico processo razionale e intenzionale da analizzare e sviluppare sempre nella sua globalità. Nella sua brevità il testo dedicato alla programmazione ha il pregio di sintetizzare l'esperienza italiana mettendone in evidenza i punti di forza e i punti di debolezza che sono stati rilevati. Nei cinque paragrafi in cui viene organizzato il testo si sottolinea:

- l'importanza della contestualizzazione della programmazione e della sua continua verifica e adeguamento;
- la necessità di superare le pratiche che limitano la programmazione alla sola articolazione dei contenuti disciplinari prescindendo da una approfondita conoscenza degli studenti;
- le differenze e i collegamenti tra i programmi nazionali e la programmazione declinati in termini di livelli di intenzionalità;
- le ragioni della necessità di una programmazione collegiale e della effettiva condivisione del progetto didattico-educativo;
- l'importanza degli interventi individualizzati e il rischio di abbassamento dei traguardi

7.1.1. L'analisi della realtà, costituita non solo dalla situazione degli studenti, ma anche dalle condizioni ambientali e strutturali, dalle risorse di cui si dispone e dalla stessa capacità d'intesa e d'iniziativa dei docenti, è normalmente considerata la fase iniziale della programmazione. Essa mira in sostanza a conoscere chiaramente e consapevolmente l'insieme delle condizioni iniziali del processo educativo e didattico messo in atto nelle singole scuole e a progettare di conseguenza itinerari adatti alla situazione. Poiché tuttavia una parte delle condizioni si modifica 'spontaneamente' o viene intenzionalmente modificata durante il processo, è necessario controllarle periodicamente. Ciò significa che l'analisi delle condizioni iniziali è il primo passo di una operazione di per sé continua, che si può definire più propriamente come analisi delle reali condizioni di esercizio dell'azione didattica. La conoscenza delle condizioni è essenziale, perché la loro influenza sui risultati è spesso determinante.

7.1.2. La programmazione non è riducibile alla ripartizione dei contenuti di insegnamento, che è pur adempimento utile ma indubbiamente non prioritario. Il richiamo ai programmi ufficiali è necessario per un altro motivo: essi definiscono delle

mete che corrispondono a punti di arrivo, il cui mancato raggiungimento costituisce il sintomo d'una situazione negativa nel percorso didattico ed esige quindi una attenta ricerca delle cause che l'hanno prodotta e degli interventi atti a rimuoverle. Occorre perciò tener conto dei punti di partenza degli studenti, delle loro acquisizioni pregresse, delle abilità conseguite, delle varie condizioni in cui l'apprendimento si svolge. Ad una sostanziale identità di traguardi possono condurre diversi itinerari didattici, adeguati a diverse situazioni; si tratta allora di studiare i vari tipi di intervento sulla base di una approfondita conoscenza dello studente, la cui intensità procede di pari passo con quella del rapporto docente/discente, elemento essenziale per la riuscita del progetto educativo e culturale.

7.1.3. I processi di insegnamento-apprendimento che hanno luogo nella scuola sono processi intenzionali. Il primo livello di intenzionalità è espresso in modo esplicito dai programmi ufficiali.

Essi, in senso pieno, comprendono non solo le liste dei contenuti da apprendere, ma anche gli obiettivi e le finalità specifiche delle singole discipline collocate nel quadro delle finalità generali proprie della scuola secondaria superiore. I programmi ufficiali rappresentano perciò il progetto generale. La sua realizzazione nelle diverse realtà scolastiche ha bisogno di un secondo livello di intenzionalità, che consiste nella definizione più puntuale degli obiettivi, nella ricerca delle concrete modalità di attuazione, nella distribuzione dei tempi, nella organizzazione delle risorse e nella predisposizione delle necessarie verifiche. È questo secondo livello che normalmente viene indicato con il termine programmazione.

Tale termine, nell'uso didattico, non si riferisce come in altri contesti solo al momento decisionale, ma comprende anche il momento progettuale vero e proprio, senza il quale ogni decisione può risultare inefficace. L'intenzionalità, infatti, prima di diventare decisione è progettualità.

7.1.4. L'autentico spirito della programmazione non è quello di dettare interpretazioni e procedimenti che interferiscano con l'autonomia didattica e con la dialettica del processo educativo e culturale, bensì quello di garantire il necessario clima di collaborazione nel Consiglio di classe, che, nella piena consapevolezza dei fini che s'intendono conseguire e delle responsabilità personali e professionali che essi esigono, predispone, attua e verifica 'in situazione' gli interventi adeguati affinché si realizzi compiutamente il progetto. I criteri generali della programmazione sono discussi e definiti nel Collegio dei docenti.

7.1.5. La individualizzazione dell'insegnamento, benché debba fare i conti con le esigenze di una scuola aperta a tutti, costituisce un imperativo non meno importante, sul piano didattico, di quanto lo sia il rispetto delle persone sul piano educativo e, oltre a valere nei confronti di chiunque, acquista particolare rilievo e significato nei riguardi dei portatori di handicap e dei soggetti in difficoltà. Per essi la programmazione assume compiti specifici e peculiari caratteristiche. In tutti i casi è meglio predisporre opportuni interventi di sostegno piuttosto che abbassare i traguardi di arrivo. (M.P.I., 1991:306-308)

Da queste considerazioni emerge la consapevolezza delle differenze sostanziali nelle attività di progettazione che contraddistinguono il settore primario da quello secondario nel sistema scolastico italiano dell'epoca. Mentre nel settore primario si è andata consolidando una cultura della programmazione educativa e didattica collegiale, centrata sull'alunno e orientata a garantire il successo formativo, nel settore secondario, va ribadito, ancora privo di riforme organiche, continua a prevalere una cultura docente centrata sul programma di studio delle discipline, affidate ai singoli docenti, la cui attività di valutazione degli apprendimenti rimane ancora saldamente ancorata al modello selettivo che li deresponsabilizza rispetto al mancato raggiungimento degli obiettivi di apprendimento stabiliti per lo studente. Questo motiva il richiamo all'intenzionalità e all'autentico spirito della programmazione, ricordato dalla Commissione Brocca, le cui sollecitazioni, non a caso, terminano con l'importanza dell'individualizzazione dell'insegnamento riposizionando in questo modo lo studente al centro del processo educativo.

#### **5.4 Gli anni Novanta: nuovi scenari operativi**

Con i programmi per la scuola media del 1979, del 1985 per la primaria e del 1991 per la scuola dell'infanzia, si è dato corso alla pubblicazione di testi ministeriali orientativi, declinati sotto forma di programmi. Queste innovazioni erano scientificamente fondate su una esplicita connessione funzionale tra i programmi stessi e la programmazione in un percorso in continuità educativa e didattica che tenesse conto del complessivo sviluppo psicofisico, individuale e sociale dello studente e che, seguendo le indicazioni provenienti

dalla ricerca scientifica in ambito pedagogico, portasse l'alunno dall'esplorazione iniziale per campi di esperienza fino all'accesso ai saperi disciplinari.

Un tratto comune dei tre documenti programmatici è stato di istituzionalizzare la programmazione che è così entrata stabilmente a far parte del lavoro dei docenti che operano negli ordini di scuola considerati. Tuttavia, lo stabilizzarsi di questa pratica professionale, unita a un venir meno delle spinte innovative che avevano caratterizzato il periodo che l'aveva preceduta, hanno gradualmente alimentato la tendenza a una riproduzione meccanica e formale di una pratica che, nata per essere strumento dell'agire organizzativo del docente, ha finito per essere sempre più associata ad un adempimento burocratico non sempre aderente alla concreta realtà scolastica. Lo scarto tra il formale e l'operativo, tra quanto affermato nella programmazione e quanto concretamente realizzato in aula, come abbiamo visto nello studio della letteratura di riferimento, va considerato non solo e non tanto una mancanza, superficialmente attribuibile ai docenti, quanto un limite del modello centrato sul binomio programma-programmazione. Di questo problema e della crisi generale della scuola, rispetto alla insufficiente capacità di rispondere ai mutamenti sociali, si era cominciato a discutere già nella Conferenza Nazionale sulla Scuola organizzata a Roma nel 1990 e voluta dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Sergio Mattarella (M.P.I., 1991). In tale occasione erano state tracciate le prime linee di un nuovo paradigma gestionale delle scuole fondato sull'idea di autonomia funzionale, cioè di autonoma gestione delle funzioni di organizzazione delle attività didattico-educative. Tuttavia, come vedremo oltre, questo percorso richiederà alcuni passaggi normativi particolarmente complessi, dato che faranno parte del più generale processo di riorganizzazione e ammodernamento della pubblica amministrazione, finalizzata a rendere più democratici i rapporti tra i cittadini e lo Stato, che si realizzeranno solo nel tratto finale degli anni Novanta.

A contribuire alla messa in discussione del modello di progettazione centralizzato e della programmazione per obiettivi interviene anche un cambio di sensibilità politica e una rimodulazione dei significati finora attribuiti al servizio scolastico nazionale.

A partire dagli anni Novanta comincia a diffondersi nella scuola una cultura di derivazione aziendale, che ha considerato l'istruzione alla stregua di un servizio in qualche modo legato a logiche di mercato. (Vertecchi, Agrusti, Losito, 2010: 59, Nota).

Si delineano, in questo modo, i due fronti sui quali si andrà a sviluppare il dibattito politico e l'attività legislativa in ambito scolastico negli anni a venire dove, detto in maniera molto schematica, da una parte si schierano i sostenitori della scuola di Stato; dall'altra i patrocinatori di una scuola come servizio pubblico, non esclusivamente statale, da collocare sul mercato dell'educazione. Il confronto tra queste due posizioni estreme consente di individuare una terza via costituita da una nuova visione dello Stato come organizzazione interna della Repubblica, secondo una interpretazione del dettato costituzionale resa operativa dalla citata riforma del Titolo V della Costituzione che regola le competenze legislative tra Stato e Regioni (Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n.3, *Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione.*) che consentirà una diversa collocazione dell'istituzione scolastica autonoma nel contesto della società italiana per renderla maggiormente idonea a rispondere ai bisogni che questa esprime e fornirle quegli elementi di flessibilità necessari a potenziarne le capacità operative e a innalzare la qualità del servizio e dei livelli di apprendimento degli studenti (Cominelli, Ribolzi, 2020).

Prima di analizzare in dettaglio gli esiti del confronto tra le diverse visioni della funzione del sistema scolastico che portano all'organizzazione vigente nella società italiana contemporanea e delle forme di organizzazione adottate dal legislatore con la creazione dell'istituto giuridico dell'autonomia scolastica, si ritiene opportuno fermare l'attenzione su quanto avvenuto nella prima metà degli anni Novanta. Il decennio, infatti, si apre con la promulgazione della Legge 7 agosto 1990, n.241, *Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi*, conosciuta come *Legge sulla trasparenza*, che riformula i principi generali di funzionamento della pubblica amministrazione secondo criteri di: *economicità; efficacia; imparzialità; pubblicità e trasparenza* (art.1). Questo atto legislativo, integrato dal successivo art.2, c.10-13 della Legge del 24 dicembre 1993, n. 537 recante *Norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi*, ha dirette conseguenze anche sui successivi interventi normativi di modifica dell'organizzazione scolastica: tanto sull'attività amministrativa, quanto su quella di progettazione educativa e didattica. In applicazione della normativa sulla trasparenza, ora orientata a rispondere alle esigenze dell'utenza e non alla semplice applicazione delle norme di Legge, viene operata una prima sintesi dei processi di innovazione introdotti nei distinti ordini di scuola negli anni precedenti

che vengono raccolti in un unico provvedimento di Legge: il D.Lgs. del 16 aprile 1994, n.297, *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*. Questo decreto trasferisce, spesso *di peso*, e raccoglie in un unico testo normativo quanto stabilito dai singoli provvedimenti precedentemente emanati. Rispetto al tema della progettazione in campo scolastico il Testo Unico, dopo aver richiamato il dettato costituzionale e gli impegni assunti con la Comunità Europea *per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione* (nel rispetto del Trattato di Maastricht del 1992 che vede la nascita dell'Unione Europea), conferma la struttura complessiva del sistema basato sulla predisposizione e la periodica verifica dei programmi redatti a livello centrale dal Ministero della Pubblica Istruzione, sentito il parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, la cui implementazione e adattamento alle situazioni locali spetta al lavoro collegiale dei docenti. Viene in questo senso ripreso quanto precedentemente stabilito in materia di funzionamento degli organi collegiali della scuola sull'obbligo della programmazione educativa e didattica, della valutazione e della sperimentazione (Parte I, Norme generali, Titolo I, Capo I, Sezione I). Tali obblighi vengono successivamente richiamati ed esplicitati nelle sezioni dedicate ai distinti ordini di scuola (Parte II, Ordinamento scolastico, artt.126, 145, 167, 177 e 277). Tra gli impegni richiesti ai docenti in termini di redazione di appositi documenti per la programmazione delle attività vengono menzionati: il piano annuale delle attività educative e la programmazione didattica. Nel Testo Unico viene per la prima volta annunciato il programma politico che mira al conferimento dell'autonomia a tutte le scuole appartenenti al sistema scolastico nazionale.

Agli istituti e scuole, che ne siano attualmente privi, sarà attribuita personalità giuridica ed autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e sviluppo, nei limiti, con la gradualità e con le procedure che saranno stabiliti con i decreti legislativi da emanarsi ai sensi dell'articolo 4, comma 6, della legge 24 dicembre 1993, n. 537, per l'attuazione dell'autonomia scolastica e per il riassetto degli organi collegiali della scuola. Con le stesse modalità, le forme di autonomia saranno ridefinite anche per gli istituti già dotati di personalità giuridica.

(D.Lgs n.297/94, art.26, c.3)

La seconda conseguenza che ha precisi effetti sulla progettazione riguarda una delle innovazioni di maggiore interesse introdotte dal Testo Unico: il superamento della

separazione tra Direzioni didattiche e Scuole Medie a favore della creazione degli *Istituti Comprensivi*, composti da plessi di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado, riuniti sotto un unico ufficio di dirigenza. Questo nuovo modello organizzativo, di derivazione anglo-sassone, viene ritenuto funzionale alla razionalizzazione della rete del servizio scolastico nazionale secondo criteri di economicità (rapporto risorse impiegate - risultati ottenuti), efficienza (rapporto costi-tempi-risultati) ed efficacia (rapporto obiettivi-risultati) dell'azione amministrativa, e la conseguente attenzione posta alla *continuità educativa* tra i tre ordini di scuola *mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo e opportune armonizzazioni della programmazione didattica* (art.119). Attraverso questa precisa scelta organizzativa emerge con chiarezza la necessità di spostare il discorso generale dalla logica del programma nazionale alla logica del curriculum locale che diventa necessario a sostenere l'unitarietà dell'insegnamento nell'organizzazione dell'istituto comprensivo che abbraccia l'intera fascia della scuola dell'obbligo che all'epoca si completa al quattordicesimo anno di età.

Nel discorso generale sulla programmazione il Testo Unico ribadisce anche la necessità di un raccordo progettuale con il territorio e l'obbligo di intervenire in forma individualizzata per gli alunni con difficoltà di apprendimento.

Con l'emanazione del D.L. del 12 maggio 1995, n.163 (poi convertito nella Legge 11 luglio 1995, n.273) recante *Misure urgenti per la semplificazione dei procedimenti amministrativi e per il miglioramento dell'efficienza delle pubbliche amministrazioni*, viene introdotto per tutti gli uffici pubblici l'obbligo di predisporre la *Carta dei Servizi*, un documento fondato sui principi di buona amministrazione, enunciati nella citata Legge n.241/1990, che devono essere predisposti e pubblicati secondo uno schema generale la cui validazione è sottoposta al controllo del Dipartimento della Funzione Pubblica. Per quel che riguarda il settore scolastico il successivo DPCM del 7 giugno 1995, riporta lo *Schema generale di riferimento della "Carta dei servizi scolastici"* predisposto dal Dipartimento della funzione pubblica, d'intesa con il Ministero della pubblica istruzione, inviato alle scuole mediante la Direttiva 21 luglio 1995, n. 254. In base a queste indicazioni ogni scuola è chiamata a dichiarare quali sono i servizi che offre alla propria utenza e come gli stessi vengono erogati secondo le logiche, i criteri e le finalità gestionali che guidano tutta la pubblica amministrazione. Ogni scuola deve quindi redigere e divulgare la propria Carta dei Servizi strutturando il documento

in cinque sezioni distinte che devono contenere indicazioni sulle azioni da essa adottate, ispirate ai principi fondamentali indicati nella premessa al DPCM stesso, che si rifanno alla Costituzione della Repubblica italiana. Tali principi intendono orientare l'azione organizzativa e quella didattico-educativa secondo modalità che la scuola deve indicare e predisporre per garantirne l'effettivo esercizio. Si tratta dei principi di: uguaglianza; imparzialità e regolarità; accoglienza e integrazione; diritto di scelta su dove assolvere l'obbligo scolastico da parte dell'utenza e l'impegno su come monitorare e garantire la frequenza; la partecipazione di tutti gli interessati alla gestione e realizzazione della *Carta* con verifiche rispetto alla sua efficienza e trasparenza; e con tutela della libertà di insegnamento e di aggiornamento del personale scolastico. Di seguito le cinque parti che compongono la *Carta dei servizi della scuola*:

- I. Area didattica;
- II. Servizi amministrativi;
- III. Condizioni ambientali della scuola;
- IV. Procedura dei reclami e valutazione del servizio;
- V. Attuazione.

Il tema generale della programmazione educativa e didattica viene ovviamente trattato nella prima parte del documento dove sono ribadite le importanti funzioni svolte dalla assunzione collegiale delle decisioni sulle questioni didattico-educative e della continuità come criterio guida di tutte le azioni di analisi, progettazione e verifica delle attività svolte.

Al punto 7.6 della Direttiva 21 luglio 1995, n. 254 vengono elencati i documenti che la scuola deve predisporre per esplicitare la propria progettualità. Il Piano annuale delle attività educative (PAAE), previsto dalla normativa previgente, viene sostituito dal Progetto educativo di istituto (PEI) che:

[...] contiene le scelte educative ed organizzative delle risorse e costituisce un impegno per l'intera comunità scolastica. Integrato dal regolamento d'istituto, definisce, in modo razionale e produttivo il piano organizzativo in funzione delle proposte culturali, delle scelte educative e degli obiettivi formativi elaborati dai competenti organi della scuola. In particolare, regola l'uso delle risorse di istituto e la pianificazione delle attività di sostegno, di recupero, di orientamento e di formazione integrata. Contiene, inoltre, i criteri relativi alla formazione delle classi, all'assegnazione dei docenti alle stesse, alla



formulazione dell'orario del personale docente e A.T.A. (amministrativo, tecnico, ausiliario), alla valutazione complessiva del servizio scolastico.

Il regolamento d'istituto comprende, in particolare, le norme relative a:

- vigilanza sugli alunni;
- comportamento degli alunni e regolamentazione di ritardi, uscite, assenze, giustificazioni;
- uso degli spazi, dei laboratori e della biblioteca;
- conservazione delle strutture e delle dotazioni.

Nel regolamento sono, inoltre, definite in modo specifico:

- le modalità di comunicazione con studenti e genitori con riferimento ad incontri con i docenti, di mattina e di pomeriggio (prefissati e/o per appuntamento);
- le modalità di convocazione e di svolgimento delle assemblee di classe, organizzate dalla scuola o richieste da studenti e genitori, del comitato degli studenti e dei genitori, dei consigli di intersezione, di interclasse o di classe e del consiglio di Circolo o di istituto;
- il calendario di massima delle riunioni e la pubblicizzazione degli atti.

(Direttiva 21 luglio 1995, n. 254, 7.6.A, Progetto Educativo d'Istituto)

Il PEI rappresenta un deciso punto di svolta nelle pratiche di progettazione rispetto al PEEA perché ne amplia il raggio di azione interna all'organizzazione scolastica imponendo la necessità di un esplicito e produttivo riferimento agli altri documenti istituzionali, a partire dal Regolamento di istituto. Introduce anche l'obbligo di stabilire dei criteri generali a sostegno delle scelte operate e a garanzia di imparzialità nell'applicazione delle stesse secondo un'idea di raggiungimento di standard operativi e qualitativi nell'erogazione del servizio scolastico che trovano fondamento negli impegni assunti con l'Unione Europea. Inoltre, obbedendo ai vincoli di trasparenza imposti dalla riforma della pubblica amministrazione, la Carta dei servizi prevede che sia curata la comunicazione interna ed esterna all'istituzione scolastica imponendo l'indicazione di tempi certi nella pubblicazione dei documenti che qualificano l'organizzazione del servizio e delle modalità di accesso pubblico a tutta l'attività di progettazione della scuola, tanto sul versante amministrativo, quanto su quello didattico-educativo. Ed è proprio sull'utilizzo del termine *progetto* che si conferma la chiara intenzione del legislatore di voler affidare alla scuola funzioni non più

meramente esecutive che prima venivano espletate o solo formalmente disciplinate a livello centrale.

Nella sezione B dello stesso punto 7.6, dedicato alla programmazione educativa e didattica, vengono sintetizzate le posizioni già espresse nei passaggi normativi realizzati negli anni Ottanta con la definitiva conferma della chiara distinzione tra programmazione educativa e didattica prevista dal modello per obiettivi adottato nelle Leggi di riforma dei tre ordini, Scuola dell'Infanzia Primaria e Secondaria di I grado, che compongono la scuola di base.

La programmazione educativa, elaborata dal Collegio dei docenti, progetta i percorsi formativi correlati agli obiettivi e alle finalità nei programmi. Al fine di armonizzare l'attività dei consigli di intersezione, di interclasse o di classe, individua gli strumenti per la rivelazione della situazione iniziale e finale e per la verifica e la valutazione dei percorsi didattici. Sulla base dei criteri espressi dal Consiglio di circolo o d'istituto, elabora le attività riguardanti l'orientamento, la formazione integrata, i corsi di recupero, gli interventi di sostegno.

[...]

Programmazione didattica.

Elaborata ed approvata dal Consiglio di intersezione, di interclasse o di classe:

- delinea il percorso formativo della classe e del singolo alunno, adeguando ad essi gli interventi operativi;
- utilizza il contributo delle varie aree disciplinari per il raggiungimento degli obiettivi e delle finalità educative indicati dal Consiglio di intersezione, di interclasse o di classe e dal Collegio dei docenti;
- è sottoposta sistematicamente a momenti di verifica e di valutazione dei risultati, al fine di adeguare l'azione didattica alle esigenze formative che emergono "in itinere".

(Direttiva 21 luglio 1995, n. 254, 7.6.B, Programmazione educativa e didattica)

Ciò che interviene in termini innovativi a normare le pratiche di programmazione educativa e didattica è l'introduzione del *Contratto formativo*, di competenza del Collegio dei docenti, che agisce sulla regolamentazione del dovere della scuola di informare e di essere trasparente

nei confronti dell'utenza e sul diritto di quest'ultima a essere messa nelle condizioni di partecipare attivamente all'organizzazione della scuola per la parte di sua competenza.

Il contratto formativo è la dichiarazione, esplicita e partecipata, dell'operato della scuola. Esso si stabilisce, in particolare, tra il docente e l'allievo ma coinvolge l'intero Consiglio di interclasse o di classe e la classe, gli Organi dell'istituto, i genitori, gli Enti esterni preposti od interessati al servizio scolastico. Sulla base del contratto formativo, elaborato nell'ambito ed in coerenza degli obiettivi formativi definiti ai diversi livelli istituzionali:

l'allievo deve conoscere:

- gli obiettivi didattici ed educativi del suo curriculum;
- il percorso per raggiungerli;
- le fasi del suo curriculum;

il docente deve:

- esprimere la propria offerta formativa;
- motivare il proprio intervento didattico;
- esplicitare le strategie, gli strumenti di verifica, i criteri di valutazione;

il genitore deve:

- conoscere l'offerta formativa;
- esprimere pareri e proposte;
- collaborare nelle attività.

(Direttiva 21 luglio 1995, n. 254, 7.6.B, Programmazione educativa e didattica)

Il contratto formativo introduce un elemento di innovazione che risulterà di importanza strategica nei successivi provvedimenti legislativi che interverranno sulle pratiche di progettazione dell'attività scolastica: il concetto di *offerta formativa*.

L'attività scolastica, ed in particolare l'orario di servizio di tutte le componenti, si informa a criteri di efficienza, di efficacia, di flessibilità, nell'organizzazione dei servizi amministrativi, dell'attività didattica e dell'offerta formativa integrata. (Direttiva 21 luglio 1995, n. 254, 5. Partecipazione efficienza, trasparenza, 5.4)

In questo caso specifico si tratta il tema dell'*offerta formativa integrata*, volendo porre l'accento sulla necessità di garantire la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti nella progettazione di quanto la scuola intende realizzare per conseguire i fini generali dell'educazione stabiliti a livello nazionale secondo i vincoli e le possibilità offerte dal contesto locale di riferimento. A parziale ampliamento del concetto di *integrazione* si noti, inoltre, che entra nell'attività generale di progettazione anche un preciso riferimento all'azione amministrativa che comincia ad essere considerata non come pratica a sé stante, ma come attività, anch'essa integrata, funzionale alla realizzazione dell'offerta formativa stessa. Non a caso nella struttura di riferimento proposta per la redazione della Carta dei servizi la seconda sezione, dopo l'area didattica, riguarda i servizi amministrativi che da questo momento in poi sono interessati da un percorso di progressivo avvicinamento e assoggettamento alla progettazione didattico-educativa.

Molto altro ci sarebbe da aggiungere sul concetto di offerta formativa integrata che avrà un'estensione sia all'interno che all'esterno dell'organizzazione scolastica. All'interno nei percorsi di *continuità orizzontale*, tra i vari insegnamenti e tra i vari indirizzi scolastici e di formazione tecnica o professionale, e *continuità verticale*, tra i diversi ordini di scuola. Nelle proiezioni verso l'esterno il sistema integrato, in regime di autonomia, si esprime nella capacità della scuola di operare in rete con altre scuole o soggetti, pubblici e privati, secondo accordi contrattuali e protocolli operativi formalizzati resi possibili dalla privatizzazione dei rapporti di lavoro anche per tutti i dipendenti del pubblico impiego.

## **5.5 Il decentramento e il principio di sussidiarietà**

Si afferma in questo modo una nuova organizzazione nella distribuzione delle competenze nella gestione della cosa pubblica basata sul *principio di sussidiarietà* che l'ordinamento amministrativo italiano desume da quello inserito nell'articolo 5, paragrafo 3, del citato trattato di Maastricht sull'Unione europea (TUE, 1992) secondo il quale in una organizzazione comunitaria un organismo superiore interviene solo nel caso in cui quello più vicino al cittadino non sia in grado di farlo.

La Comunità agisce nei limiti delle competenze che le sono conferite e degli obiettivi che le sono assegnati dal presente trattato.

Nei settori che non sono di sua esclusiva competenza la Comunità interviene, secondo il principio della sussidiarietà, soltanto se e nella misura in cui gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere sufficientemente realizzati dagli Stati membri e possono dunque, a motivo delle dimensioni o degli effetti dell'azione in questione, essere realizzati meglio a livello comunitario.

L'azione della Comunità non va al di là di quanto necessario per il raggiungimento degli obiettivi del presente trattato.

(TUE, art. 5. c.3)

Quello di *sussidiarietà* è un concetto molto complesso e articolato attorno al quale, sia in Italia, sia in Europa, si continua ancora oggi a discutere tanto sul piano politico-legislativo (Viola, 2009), quanto su quello socio-pedagogico (Bonetti, Zani, 1998). Si tratta, infatti, di un concetto assai dinamico e necessariamente storicizzato, quindi soggetto a una continua evoluzione come dimostrato anche dagli ulteriori interventi della stessa Unione europea nel successivo Trattato di Lisbona (2007) e in altri momenti di verifica sullo stato dell'Unione. È, infatti, molto difficile disciplinare l'applicazione di questo principio, che può avere interpretazioni ampie o restrittive, dovendo mantenere il giusto equilibrio tra le capacità e le opportunità di intervento secondo una ripartizione e distribuzione di competenze tra i vari organismi e apparati che compongono la *cosa pubblica*, che trova fondamento nell'assunzione di responsabilità e che si muove tra gli spazi non sempre facilmente circostanziabili della solidarietà esprimibile a livello di relazioni sociali, e la libertà rappresentata dal diritto alle scelte personali e individuali di ognuno (Baldacci, 2005).

Il concetto in sé non è nuovo dato che compare già nel pensiero di alcuni filosofi antichi (dall'*Etica* di Aristotele alla *Summa theologiae* di Tommaso D'Aquino) e trova una prima definizione all'interno della dottrina sociale della Chiesa cattolica nell'enciclica *Rerum novarum*, scritta nel 1891 da papa Leone XIII, sulla quale saranno operati degli aggiornamenti nel corso dei successivi pontificati fino alla enciclica *Centesimus annus* proclamata da papa Giovanni Paolo II nel 1991 proprio in occasione del centenario della *Rerum novarum*.

Disfunzioni e difetti dello Stato assistenziale derivano da un'inadeguata comprensione dei compiti propri dello Stato. Anche in questo ambito deve essere rispettato il principio di sussidiarietà: una società di ordine superiore non deve interferire nella vita interna di una società di ordine inferiore, privandola delle sue competenze, ma deve piuttosto sostenerla in caso di necessità ed aiutarla a coordinare la sua azione con quella delle altre componenti sociali, in vista del bene comune.

(Giovanni Paolo II, Enciclica *Centesimus annus*, 1991: 76)

Alla visione cattolica del concetto di sussidiarietà, che si costruisce sulla base dei problemi storici che hanno contrassegnato nei secoli i rapporti tra Stato e Chiesa, si contrappone quella sviluppata all'interno della cultura anglo-sassone, di derivazione calvinista, che viene, ad esempio, assunta nella *sovranità duale* prevista dalla *Costituzione degli Stati Uniti d'America* (1791) per regolamentare i rapporti gerarchici di potere tra il governo centrale della federazione nordamericana e i singoli Stati che la compongono.

I poteri non demandati dalla Costituzione agli Stati Uniti, o da essa non vietati agli Stati, sono riservati ai rispettivi Stati, o al popolo.

(Costituzione degli Stati Uniti d'America, X Emendamento)

Diversa ancora la sua interpretazione nel Vecchio Continente dove, una volta assunto come elemento fondamentale della struttura sulla quale viene costruita l'Unione europea, la sussidiarietà diventa un criterio generale funzionale alla gestione concordata della ripartizione delle competenze, non più su base federale, ma con una prospettiva diametralmente opposta, come ripetutamente precisato dallo stesso Parlamento europeo.

Il significato e la finalità generali del principio di sussidiarietà risiedono nel riconoscimento di una certa indipendenza a un'autorità subordinata rispetto a un'autorità di livello superiore, segnatamente a un ente locale rispetto a un potere centrale. Si tratta dunque di una ripartizione delle competenze tra i diversi livelli di potere, principio questo che costituisce la base istituzionale degli Stati a struttura federale.

Applicato al quadro dell'Unione europea, il principio di sussidiarietà funge da criterio regolatore per l'esercizio delle competenze non esclusive dell'Unione. Il principio di sussidiarietà esclude l'intervento dell'Unione quando una questione può essere regolata in modo efficace dagli Stati membri a livello centrale, regionale o locale e legittima

invece l'Unione a esercitare i suoi poteri quando gli Stati membri non sono in grado di raggiungere gli obiettivi di un'azione prevista in misura soddisfacente e quando l'intervento a livello dell'Unione può apportare un valore aggiunto.

Conformemente all'articolo 5, paragrafo 3, TUE, l'intervento delle istituzioni dell'Unione a norma del principio di sussidiarietà presuppone che siano soddisfatte tre condizioni: (a) non si deve trattare di un settore di competenza esclusiva dell'Unione (competenza non esclusiva); (b) gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere conseguiti in misura sufficiente dagli Stati membri (necessità); (c) l'azione può, a motivo della portata o degli effetti della stessa, essere conseguita meglio a livello di Unione (valore aggiunto).

(Il principio di sussidiarietà, in Note tematiche sull'Unione europea Parlamento Europeo <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/7/il-principio-di-sussidiarieta>)

Per comprendere la complessità di questo concetto e la sua portata all'interno dell'organizzazione dello Stato italiano è opportuno analizzare con attenzione l'articolazione che assume nel nuovo assetto dato al nostro ordinamento nel tratto finale del secondo millennio. In coerenza con gli impegni assunti in Europa questo principio viene, infatti, posto anche alla base della riorganizzazione della pubblica amministrazione italiana compreso il sistema scolastico. Per questo motivo nella seconda metà degli anni Novanta si assiste ad un'intensa attività legislativa finalizzata alla redistribuzione verso la periferia di compiti e funzioni precedentemente gestiti esclusivamente a livello centrale. Questo processo viene avviato nel 1997 e giunge a piena maturazione nel 2001 con la citata riforma del Titolo V della Costituzione della Repubblica italiana.

Il progetto di riforma prende vita con la promulgazione della Legge del 15 marzo 1997, n.59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, il cui articolo 4 fa esplicito riferimento al principio di sussidiarietà e ne elenca i principi ispiratori su cui si basa l'imminente riforma costituzionale e le aree di intervento nell'opera di semplificazione e di decentramento amministrativo che il Governo intende realizzare e che, a cascata, coinvolge tutti gli organi amministrativi dello Stato:

Nelle materie di cui all'articolo 117 della Costituzione, le regioni, in conformità ai singoli ordinamenti regionali, conferiscono alle province, ai comuni e agli altri enti locali tutte

le funzioni che non richiedono l'unitario esercizio a livello regionale. Al conferimento delle funzioni le regioni provvedono sentite le rappresentanze degli enti locali. Possono altresì essere ascoltati anche gli organi rappresentativi delle autonomie locali ove costituiti dalle leggi regionali.

2. Gli altri compiti e funzioni di cui all'articolo 1, comma 2, della presente legge, vengono conferiti a regioni, province, comuni ed altri enti locali con i decreti legislativi di cui all'articolo 1.

3. I conferimenti di funzioni di cui ai commi 1 e 2 avvengono nell'osservanza dei seguenti principi fondamentali:

*a)* il principio di sussidiarietà, con l'attribuzione della generalità dei compiti e delle funzioni amministrative ai comuni, alle province e alle comunità montane, secondo le rispettive dimensioni territoriali, associative e organizzative, con l'esclusione delle sole funzioni incompatibili con le dimensioni medesime, attribuendo le responsabilità pubbliche anche al fine di favorire l'assolvimento di funzioni e di compiti di rilevanza sociale da parte delle famiglie, associazioni e comunità, alla autorità territorialmente e funzionalmente più vicina ai cittadini interessati;

*b)* il principio di completezza, con la attribuzione alla regione dei compiti e delle funzioni amministrative non assegnati ai sensi della lettera *a)*, e delle funzioni di programmazione;

*c)* il principio di efficienza e di economicità, anche con la soppressione delle funzioni e dei compiti divenuti superflui;

*d)* il principio di cooperazione tra Stato, regioni ed enti locali anche al fine di garantire un'adeguata partecipazione alle iniziative adottate nell'ambito dell'Unione europea;

*e)* i principi di responsabilità ed unicità dell'amministrazione, con la conseguente attribuzione ad un unico soggetto delle funzioni e dei compiti connessi, strumentali e complementari, e quello di identificabilità in capo ad un unico soggetto anche associativo della responsabilità di ciascun servizio o attività amministrativa;

*f)* il principio di omogeneità, tenendo conto in particolare delle funzioni già esercitate con l'attribuzione di funzioni e compiti omogenei allo stesso livello di governo;

*g)* il principio di adeguatezza, in relazione all'idoneità organizzativa dell'amministrazione ricevente a garantire, anche in forma associata con altri enti, l'esercizio delle funzioni;

*h)* il principio di differenziazione nell'allocazione delle funzioni in considerazione delle diverse caratteristiche, anche associative, demografiche, territoriali e strutturali degli enti riceventi;



i) il principio della copertura finanziaria e patrimoniale dei costi per l'esercizio delle funzioni amministrative conferite;

l) il principio di autonomia organizzativa e regolamentare e di responsabilità degli enti locali nell'esercizio delle funzioni e dei compiti amministrativi ad essi conferiti. [...]

(Legge n.59/1997, art.4)

Dopo questa prima apparizione, quasi in sordina, il concetto di sussidiarietà entra definitivamente a far parte dell'ordinamento giuridico italiano attraverso la Legge Costituzionale del 18 ottobre 2001, n.3, *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*. Questa Legge introduce alcune specificazioni fondamentali nella quali si articolano sia i processi gerarchici di gestione dell'attività politico-amministrativa e legislativa, sia le forme in cui si articola nella pratica il principio di sussidiarietà. La Legge Costituzionale n.3/2001 fa, infatti riferimento ai concetti di:

- legislazione esclusiva, concorrente e residuale;
- sussidiarietà verticale e orizzontale.

Diventa in questo modo esclusiva e affidata allo Stato centrale solamente la legislazione che riguarda materie di ordine generale che riguardano, ad esempio, i principi fondamentali sui quali si fonda la nazione, i provvedimenti applicativi di impegni presi a livello internazionale, oppure gli interventi per garantire i cosiddetti servizi minimi essenziali; mentre per tutte le altre materie il potere legislativo concorrente viene delegato alle amministrazioni regionali. In questo secondo caso la legislazione è concorrente quando viene esercitata nell'ambito dei criteri generali stabiliti dalla legislazione esclusiva dello Stato. È, invece, residuale quando si occupa di ogni altra materia non espressamente menzionata nell'ambito della legislazione esclusiva.

Nel caso specifico della scuola, una prima regolamentazione in questo senso era già stata disposta, in applicazione della Legge Bassanini, dagli art. 135-139 del D.Lgs del 31 marzo 1998, n. 112 (*Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59*) in base ai quali era stata prevista la seguente ripartizione:

- competenze dello Stato: criteri e parametri per l'organizzazione della rete scolastica previo parere della Conferenza unificata Stato - Regioni; valutazione del sistema scolastico; assegnazione risorse finanziarie e personale; istituti superiori di istruzione artistica; scuole e istituzioni culturali straniere in Italia.

- competenze delle Regioni: programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale; programmazione rete scolastica; calendario scolastico; contributi a scuole non statali.
- competenze di Province e Comuni: istituzione, aggregazione, fusione e soppressione di scuole; servizi handicap; uso edifici e attrezzature; sospensione d'urgenza delle lezioni; costituzione, controllo e vigilanza, ivi compreso lo scioglimento, sugli organi collegiali della scuola a livello territoriale; educazione adulti; orientamento scolastico e professionale; pari opportunità; interventi perequativi; dispersione scolastica; educazione alla salute; supporto alla continuità didattica, verticale e orizzontale, tra i vari gradi e ordini di scuola.

Allo Stato rimane quindi la potestà legislativa nella determinazione delle regole e delle finalità generali che identificano il sistema scolastico nazionale, mentre passa alle Regioni, che già possiedono potere di legislazione esclusiva nel settore della formazione professionale, la legislazione concorrente per tutte le altre questioni a partire, ad esempio, dalla determinazione del calendario scolastico che da nazionale diventa regionale.

Si realizza in questo modo un completo rovesciamento di prospettiva rispetto a quanto previsto in precedenza dall'art.117 della Costituzione che stabiliva le materie sulle quali le Regioni potevano legiferare e affidava all'esclusiva attività dello Stato centrale ogni altra azione normativa. Ora vengono invece definite le materie di esclusiva competenza dello Stato per lasciare ogni altra questione al lavoro dei Consigli regionali, provinciali e comunali.

Il principio di sussidiarietà verticale, individuato dal nuovo art.118 della Costituzione, riguarda i criteri di distribuzione delle competenze tra i diversi organismi di governo presenti a livello territoriale (Comuni, Province, Regioni e città metropolitane) e si basa sulla prossimità dei governanti ai governati per cui le funzioni amministrative sono in via prioritaria attribuite ai Comuni, che sono gli Enti pubblici più vicini ai cittadini, e solo successivamente alle Province, alle Regioni e, infine, allo Stato. La sussidiarietà orizzontale, invece, interviene nella regolamentazione dei rapporti tra autorità e libertà secondo il principio che alla gestione del bene pubblico provvedono prioritariamente tutti i cittadini, singolarmente o in forma associata, mentre l'autorità pubblica interviene solamente nel caso in cui questo non sia possibile, con funzioni promozionali, di programmazione o di indirizzo. Tale intervento deve, infatti, essere strutturato secondo una logica di supporto e non di

sostituzione in quanto finalizzato a favorire lo sviluppo o il ripristino di autonome capacità di gestione da parte dei cittadini. Considerata la complessità nella gestione di questa materia, sulla quale incidono anche i rapidi mutamenti politici, sociali ed economici che caratterizzano la società contemporanea, e al fine di evitare l'insorgere di contese tra i diversi organismi pubblici, la normativa aveva già previsto l'istituzione di tavoli di lavoro per la mediazione e il confronto permanente sull'andamento dell'attività legislativa e amministrativa come la Conferenza Permanente tra lo Stato e le Regioni istituita con il D.P.C.M. del 12 ottobre 1983.

Per gli interessi della presente ricerca si riporta parte dell'art.3 del testo di Legge che ridefinisce completamente il previgente art.117 della Costituzione della Repubblica italiana nel quale si evidenziano le voci riguardanti il sistema scolastico.

1. L'articolo 117 della Costituzione è sostituito dal seguente:

"Art. 117. - La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali.

Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie:

- a) politica estera e rapporti internazionali dello Stato; rapporti dello Stato con l'Unione europea; diritto di asilo e condizione giuridica dei cittadini di Stati non appartenenti all'Unione europea;
- b) immigrazione;
- c) rapporti tra la Repubblica e le confessioni religiose;
- d) difesa e Forze armate; sicurezza dello Stato; armi, munizioni ed esplosivi;
- e) moneta, tutela del risparmio e mercati finanziari; tutela della concorrenza; sistema valutario; sistema tributario e contabile dello Stato; perequazione delle risorse finanziarie;
- f) organi dello Stato e relative leggi elettorali; referendum statali; elezione del Parlamento europeo;
- g) ordinamento e organizzazione amministrativa dello Stato e degli enti pubblici nazionali;
- h) ordine pubblico e sicurezza, ad esclusione della polizia amministrativa locale;
- i) cittadinanza, stato civile e anagrafi;

- j) l) giurisdizione e norme processuali; ordinamento civile e penale; giustizia amministrativa;
- k) m) determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;
- l) n) norme generali sull'istruzione;
- m) o) previdenza sociale;
- n) p) legislazione elettorale, organi di governo e funzioni fondamentali di Comuni, Province e Città metropolitane;
- o) q) dogane, protezione dei confini nazionali e profilassi internazionale;
- p) r) pesi, misure e determinazione del tempo; coordinamento informativo statistico e informatico dei dati dell'amministrazione statale, regionale e locale; opere dell'ingegno;
- q) s) tutela dell'ambiente, dell'ecosistema e dei beni culturali.

Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: rapporti internazionali e con l'Unione europea delle Regioni; commercio con l'estero; tutela e sicurezza del lavoro; **istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche** e con esclusione della istruzione e della formazione professionale; professioni; ricerca scientifica e tecnologica e sostegno all'innovazione per i settori produttivi; tutela della salute; alimentazione; ordinamento sportivo; protezione civile; governo del territorio; porti e aeroporti civili; grandi reti di trasporto e di navigazione; ordinamento della comunicazione; produzione, trasporto e distribuzione nazionale dell'energia; previdenza complementare e integrativa; armonizzazione dei bilanci pubblici e coordinamento della finanza pubblica e del sistema tributario; valorizzazione dei beni culturali e ambientali e promozione e organizzazione di attività culturali; casse di risparmio, casse rurali, aziende di credito a carattere regionale; enti di credito fondiario e agrario a carattere regionale. Nelle materie di legislazione concorrente spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato.

Spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato. [...]

(Legge Costituzionale n.3/2001, art.3)

Dalla lettura di questo nuovo articolo 117 si desume come la precedente organizzazione gerarchica e centralistica dello Stato venga ora sostituita da un modello poliarchico fondato sulle autonomie locali e sulla strategica ripartizione delle competenze legislative e

amministrative. Questo modello è ritenuto maggiormente idoneo, non solo ai mutamenti nel frattempo intervenuti nella società italiana e nei rapporti bilaterali e multilaterali dell'Italia, soprattutto con i Paesi europei; ma anche al più puntuale compimento del dettato costituzionale. Il riferimento è, soprattutto, agli articoli 2 e 3, c.2 che fanno parte dei principi fondamentali della Carta costituzionale:

La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale. (Costituzione della Repubblica italiana, art.2)

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. (Costituzione della Repubblica italiana, art.3, c.2)

Sulla base del citato art.4 della Legge n.59/1997, in questo nuovo quadro di riorganizzazione complessiva del servizio pubblico diventa essenziale il conferimento dell'autonomia anche ai vari Enti che non hanno una caratterizzazione territoriale, come quelli finora considerati, ma che si identificano per gli specifici compiti loro affidati. È il caso di Enti quali le Camere di commercio, le Fondazioni bancarie, le Aziende sanitarie locali, le Università e le scuole cui viene attribuita un'autonomia di tipo *funzionale*, legata pertanto alla specifica missione istituzionale loro affidata.



## **6. Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum: strategie riformiste a confronto**

Nel corso dell'ampio dibattito politico sui temi della scuola che ha animato gli anni Settanta, ispirate anche dagli studi scientifici e dalle esperienze provenienti dall'estero, erano ripetutamente emerse richieste di conferimento di maggiore autonomia alle istituzioni scolastiche che poi non avevano avuto seguito nel dibattito parlamentare e nei provvedimenti legislativi adottati i quali non avevano sostanzialmente intaccato l'impianto costruito a inizio secolo (Atti Parlamentari, 1978: 21401). Questo dibattito, sotto l'evidente spinta delle istanze promosse a livello europeo che matureranno con la pubblicazione dei citati Libri Bianchi (1993; 1995) sui programmi di sviluppo basati sulla società dell'informazione e della conoscenza, prende invece corpo nella citata *Conferenza nazionale sulla scuola* tenutasi a Roma dal 30 gennaio al 3 febbraio 1990, centrata sui temi dell'autonomia e della valutazione esterna dei risultati scolastici (M.P.I., 1991).

Dai lavori della *Conferenza* scaturirà una proposta di Legge di riforma sul riordino della scuola secondaria di II grado e sull'elevamento dell'obbligo di istruzione che sarà approvata dal Senato nel 1993. Questa Legge non riuscirà a completare l'iter parlamentare, ma avrà il merito di dare un forte impulso allo sviluppo del dibattito su questo tema. Abbiamo osservato che nella seconda metà degli anni Novanta si assiste ad un'opera di riforma complessiva della Pubblica Amministrazione, avviata con la Legge 7 agosto 1990, n.241 (*Norma in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi*) e culminata a fine millennio con la riforma di parte della Costituzione repubblicana.

Questo primo provvedimento legislativo, conosciuto come *Legge sulla trasparenza*, avvia la completa riorganizzazione dei rapporti tra lo Stato e i cittadini secondo il principio generale della sussidiarietà, analizzato in precedenza, che consiste nella rinuncia all'organizzazione centralistica e burocratica della Pubblica Amministrazione per avvicinare le istituzioni ai cittadini e favorire sia la loro diretta partecipazione sia il controllo sulle attività istituzionali svolte attraverso l'esercizio del diritto di accesso ai documenti amministrativi.

Oltre la sussidiarietà vengono posti i principi di economicità, efficacia e trasparenza dell'azione amministrativa che si concretizza, attraverso la cosiddetta *devolution*, nel trasferimento di poteri decisionali e di funzioni, prima esercitate direttamente dallo Stato centrale, verso le Regioni e i vari Enti pubblici presenti sul territorio, cui viene conferita autonomia finanziaria, gestionale e flessibilità organizzativa (Bassanini, 2008).

Per quanto riguarda il settore specifico del sistema scolastico italiano, la modifica del Titolo V della Costituzione consolida il sistema poliarchico di gestione tracciato in precedenza che viene in questo caso affidato a tre soggetti istituzionali i quali rappresentano tre diversi livelli nei quali viene organizzato all'interno dell'amministrazione dello Stato questo servizio di pubblica utilità.

Procedendo dal generale al particolare secondo la logica della riforma che prevede un graduale aumento delle competenze assegnate man mano che ci si sposta dal centro alla periferia, il primo livello è rappresentato dallo Stato, che mantiene il controllo politico sulla gestione del sistema scolastico e, attraverso l'azione coordinata dei suoi Ministeri (primariamente: Pubblica Istruzione; Tesoro, bilancio e programmazione economica; Funzione pubblica e Affari regionali), assolve il compito di definire le norme generali, i principi di fondo e le garanzie sull'erogazione dei servizi minimi essenziali. Esercita inoltre un controllo su questi aspetti attraverso la progressiva costruzione di un sistema nazionale di valutazione del sistema formativo e di istruzione, mediante il quale partecipa anche al confronto con gli altri Paesi europei ed extraeuropei appartenenti alle organizzazioni internazionali citate nella prima parte di questo lavoro di ricerca.

Il secondo livello politico-amministrativo sono le Regioni. Esse concorrono a disciplinare e sostenere ogni altro aspetto legato al funzionamento del sistema scolastico presente nel territorio di competenza, ad esclusione delle competenze attribuite alle scuole autonome, attraverso iniziative di legislazione concorrente o esclusiva a seconda delle materie trattate.



Infine, il terzo livello sono le singole istituzioni scolastiche autonome che, assunto questo nuovo status giuridico e chiarita la propria funzione sociale, elaborano la propria offerta formativa nel rispetto delle indicazioni normative ricevute dai due livelli sovraordinati, sulla base dei vincoli e delle possibilità offerte dal contesto in cui operano e dalle diverse componenti presenti nel bacino di utenza di riferimento.

Va precisato che il percorso per giungere all'attuale stato di rinnovamento del sistema scolastico italiano non è stato lineare ed ha subito battute di arresto e importanti cambi di rotta nel corso della non semplice ricerca di equilibrio tra le aree di competenza poste alla base del modello policentrico e poliarchico di riforma della Pubblica amministrazione, dove si sono alternati provvedimenti più orientati al decentramento ad altri decisamente favorevoli a una ricentralizzazione di alcune delle funzioni delegate, come sarà possibile osservare anche nelle Leggi di riforma del sistema scolastico nazionale che si sono succedute nei primi due decenni del XXI Secolo.

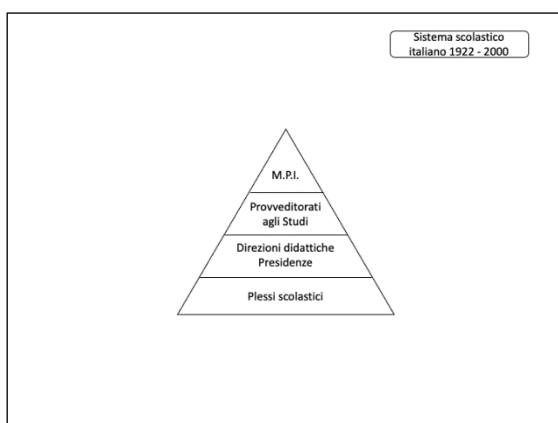


Figura 6.1, Struttura gerarchica fino al 2000

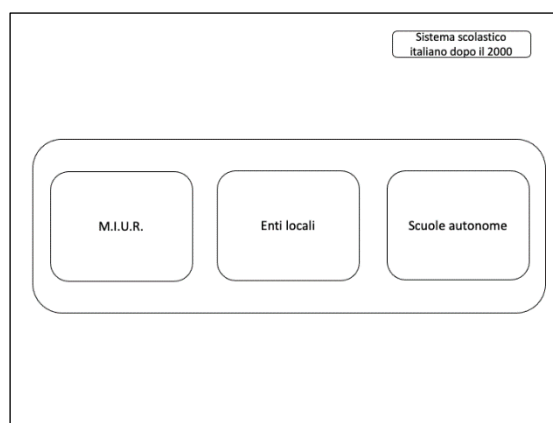


Figura 6.2, Struttura poliarchica dopo il 2000

Per questo possiamo individuare almeno due fenomeni che sono alla base di questo altalenante periodo di aggiustamento del sistema scolastico nazionale. Il primo riguarda le vicende politiche del Paese, che ha visto alternarsi al governo schieramenti con posizioni e sensibilità molto diverse rispetto alle innovazioni da introdurre nelle scuole autonome. Il secondo va ricondotto alla riforma costituzionale intervenuta a processo riformatore ampiamente avviato e all'importante cambio di rotta che le diverse interpretazioni della sua applicazione ha implicato. Per meglio comprendere i diversi percorsi legislativi che hanno

caratterizzato gli ultimi due decenni si ritiene quindi opportuno fare una prima distinzione tra quanto realizzato prima e quanto fatto subito dopo la riforma costituzionale.

## **6.1 L'autonomia scolastica prima della riforma costituzionale**

Il primo tratto del percorso di riforma della scuola era già stato avviato, a Costituzione invariata, alla fine degli anni Novanta con l'approvazione della citata Legge 15 marzo 1997, n.59 (*Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed agli enti locali per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*). L'art.21 di tale Legge aveva definito per la prima volta l'istituto giuridico dell'autonomia scolastica e avviato il percorso legislativo e amministrativo per la sua graduale effettiva realizzazione che avrebbe richiesto la completa riorganizzazione del sistema scolastico italiano a partire dalla razionalizzazione delle risorse allocate e dal dimensionamento della rete scolastica (avviata con il D.P.R. del 18 giugno 1998, n.233) giustificata, in parte, dai dati sul calo demografico e sostenuta dalla progressiva implementazione del modello organizzativo dell'istituto comprensivo secondo criteri generali di accorpamento definiti su base quantitativa a livello nazionale (numero minimo e massimo di alunni per ogni istituzione scolastica autonoma dimensionata) e su base territoriale secondo linee programmatiche operative e criteri stabiliti a livello regionale e comunale come previsto dalla normativa sul decentramento amministrativo.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché, gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte ed ampliando l'autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche

in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità. dello Stato. Le disposizioni del presente articolo si applicano anche agli istituti educativi, tenuto conto delle loro specificità. ordinamentali.

[...]

La personalità. giuridica e l'autonomia sono attribuite alle istituzioni scolastiche [...] a mano a mano che raggiungono i requisiti dimensionali [...] attraverso piani di dimensionamento della rete scolastica, e comunque non oltre il 31 dicembre 2000 contestualmente alla gestione di tutte le funzioni amministrative che per loro natura possono essere esercitate dalle istituzioni autonome. In ogni caso il passaggio al nuovo regime di autonomia sarà. accompagnato da apposite iniziative di formazione del personale, da una analisi delle realtà. territoriali, sociali ed economiche delle singole istituzioni scolastiche per l'adozione dei conseguenti interventi perequativi e sarà realizzato secondo criteri di gradualità. che valorizzino le capacità. di iniziativa delle istituzioni stesse.

[...]

L'autonomia organizzativa. finalizzata alla realizzazione della flessibilità., della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità. oraria della lezione, dell'unitarietà. del gruppo classe e delle modalità. di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità. di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività. didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività. didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale.

L'autonomia didattica. finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà. di insegnamento, della libertà. di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di

insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. A tal fine [...] sono definiti criteri per la determinazione degli organici funzionali di istituto, fermi restando il monte annuale orario complessivo previsto per ciascun curriculum e quello previsto per ciascuna delle discipline ed attività. Indicate come fondamentali di ciascun tipo o indirizzo di studi e l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi.

Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi. Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa. Gli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, il Centro europeo dell'educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e le scuole ed istituti a carattere atipico [...] sono riformati come enti finalizzati al supporto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche autonome. [...]

(Legge n.59/1997, art.21)

L'autonomia scolastica si articola dunque, inizialmente, nelle due dimensioni dell'autonomia organizzativa e didattica. Mentre sul piano didattico si può osservare il convergere, seppur in un quadro di maggiore flessibilità, delle precedenti esperienze che già erano state contemplate dai Decreti delegati del 1974, dai cui limiti vengono ora svincolate, è completamente innovativo il panorama che si delinea dal punto di vista amministrativo. In questo ambito viene data ampia possibilità alle scuole di intervenire direttamente su tutti gli aspetti dell'organizzazione del servizio scolastico, ad esclusione degli elementi di carattere generale che rimangono prerogativa dello Stato centrale e, in parte, delle Regioni e dei Comuni, quali: i giorni minimi di attività didattica annuale; il calendario scolastico e degli

esami di Stato; la distribuzione dell'attività didattica settimanale; il rispetto dei vincoli contrattuali del personale secondo quanto stabilito dai contratti collettivi nazionali di lavoro. Si osservi la ricomparsa del termine *curriculum* nel nuovo dettato normativo che soppianta la tradizionale presenza del richiamo ai *programmi nazionali* tipico della normativa precedente. Il curriculum viene in questa sede inteso come l'insieme delle discipline e delle attività previste per ogni ordine di scuola e per ogni corso di studi e materia di insegnamento dei quali lo Stato si riserva il diritto di stabilire la struttura generale, gli obiettivi da raggiungere nelle varie tappe intermedie e finali, il monte ore annuale minimo per ogni insegnamento che la scuola autonoma deve garantire all'utenza. Sul piano pedagogico possiamo considerare questa la prima tappa del complesso passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curriculum il cui riferimento teorico va ricondotto alle ricerche di Lawrence Stenhouse (1975) esaminato nella prima parte di questo lavoro di ricerca.

Con l'emanazione del D.Lgs. 6 marzo 1998, n.59 (*Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle Istituzioni scolastiche autonome*), che interviene sull'articolo 25 del D.Lgs. 3 febbraio 1993, n. 29, *Razionalizzazione dell'organizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego, a norma dell'articolo 2 della legge 23 ottobre 1992, n. 42*, viene istituita la figura professionale del dirigente scolastico. Mentre con il successivo D.Lgs. 31 marzo 1998, n.112, *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dallo Stato alle Regioni e agli Enti locali*, viene operata la *devolution* (che possiamo considerare una forma avanzata di federalismo) verso le Regioni di funzioni prima esercitate esclusivamente a livello di amministrazione centrale. Si consolida così il processo di implementazione dell'autonomia nelle scuole che viene completato con l'emanazione del D.P.R. 8 marzo 1999, n.275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, il provvedimento legislativo più rilevante ed essenziale per gli effetti che tuttora produce sulla capacità delle scuole di operare con efficacia nella gestione della propria autonomia. In quest'ultimo provvedimento, che conclude la fase che possiamo considerare fondativa dell'autonomia scolastica, viene nuovamente chiarito che si tratta di una autonomia *funzionale*, limitata cioè all'esercizio di specifiche competenze indicate nell'art.1, c.2 del testo del decreto, idonee al raggiungimento degli obiettivi istituzionali assegnati dallo Stato centrale al sistema scolastico nazionale.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento. (D.P.R.n.275/1999, art.1, c.2)

Nei successivi articoli vengono indicate le funzioni delegate alle istituzioni scolastiche autonome (Capo II, artt. 3-7) per le quali si affida agli organi collegiali della scuola la responsabilità di esercitarle attraverso un'attenta e coordinata attività di progettazione. Tali funzioni vengono sintetizzate in autonomia:

- didattica;
- organizzativa;
- di ricerca, sperimentazione e sviluppo;
- di promozione o partecipazione ad accordi di rete funzionali al raggiungimento degli obiettivi istituzionali.

Nell'autonomia didattica (art.4) convergono tre elementi strutturali di fondo già esplorati nel concetto di sussidiarietà e ora sintetizzati nei principi: della libertà di insegnamento; della libertà di scelta educativa delle famiglie; delle finalità generali del sistema. La loro sintesi si ha nella traduzione operativa affidata ai docenti che, attraverso la progettazione:

[...] concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo. (D.P.R.n.275/1999, art.4, c.1)

Molti sono i concetti innovativi introdotti o ripresi in modo sistematico da questo articolo che ispirano tuttora l'attività didattica e che, per brevità, in questa sede si possono solo ricordare. Tra di essi: l'offerta formativa e il suo miglioramento; la logica modulare nella gestione di tempi, spazi e gruppi di alunni; l'unità di insegnamento come elemento unitario

di base della progettazione didattica; l'aggregazione disciplinare in aree ed ambiti; l'individualizzazione dell'insegnamento; il riconoscimento di crediti e debiti formativi; l'introduzione estesa di lingue, linguaggi e tecnologie nella didattica.

L'autonomia organizzativa, invece, (art.5) viene dotata della flessibilità necessaria a renderla funzionale alla realizzazione dell'offerta formativa non essendo più ritenuto sostenibile il solo rispetto della coerenza interna propria di ogni sistema contabile (*universalità, unicità e veridicità della gestione e dell'equilibrio finanziario* riportato nell'art.14, c.3). Questo rappresenta uno dei principali snodi della riforma perché consente alle scuole di progettare un uso mirato e puntuale delle risorse disponibili e di relazionarsi con nuove originali possibilità con il territorio e l'utenza.

Mentre è attraverso l'articolazione dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, insieme alla possibilità di operare in rete con altri soggetti (artt. 6 e 7), che si forniscono alle scuole gli spazi e gli strumenti operativi che consentono di operare a tutto campo, non solo nella realizzazione dell'offerta formativa secondo le linee generali definite a livello nazionale e in risposta alle esigenze locali, ma anche nella esplorazione di soluzioni inedite, nate dalla creatività e dall'intraprendenza dei docenti e supportate dall'utilizzo di strumenti scientifici di ricerca. Non a caso entrano in questa nuova prospettiva, fondata sulla maggiore libertà di autonoma iniziativa data a ogni scuola, i concetti di: ricerca valutativa e didattica; di formazione e aggiornamento; di documentazione e comunicazione.

Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro:

- a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- b) la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;
- c) l'innovazione metodologica e disciplinare;
- d) la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;
- e) la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- f) gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;

- g) l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale. (D.P.R.n.275/1999, art.6, c.1)

Tra queste funzioni, come osservato nel citato art.1, c.2, il testo del decreto fa riferimento alla *progettazione e realizzazione di interventi di educazione*. Di rilievo, anche in questo caso, il superamento della rigidità dell'asse programma-programmazione, caratteristico del sistema scolastico nazionale precedente l'autonomia, riscontrabile nel ricorso all'utilizzo del termine *progettazione*. A questo termine va affiancato il concetto di *curricolo*, già utilizzato nel citato art.21 della legge n.59/1997, al quale viene intitolato l'intero Capo III (artt. 8-11) del *Regolamento*, la cui declinazione operativa si concretizza nel lavoro di predisposizione del Piano dell'Offerta Formativa (POF) che subentra al PEI assumendo caratteristiche nuove secondo la definizione fornita nell'articolo 3 del Regolamento:

[...] il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia. (D.P.R. n.275/1999, art.3, c.1)

Sul binomio *curricolo-progettazione* si va dunque a costruire il nuovo modello di organizzazione di tutte le attività dell'istituzione scolastica autonoma che sono scandite e interconnesse in: *progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa*. Se l'unico elemento dinamico presente nel modello finora utilizzato era rappresentato dalla programmazione didattico-educativa che reagiva, seppur con importanti limitazioni, alla staticità monolitica del programma nazionale, ora il curricolo viene elaborato dai docenti ed è un documento diverso in ogni scuola che si realizza attraverso la didattica e che presenta un elevato grado di dinamicità dato che viene continuamente sottoposto a verifica, valutazione e miglioramento. Dal punto di vista didattico-educativo il curricolo elaborato e reso pubblico a livello di singola istituzione scolastica autonoma diventa dunque il documento progettuale di riferimento.

Nel rispetto dei tre principi fondamentali precedentemente menzionati in esso confluiscono: le linee generali di indirizzo elaborate a livello nazionale; la programmazione territoriale dell'offerta formativa; le proposte e i pareri formulati dalle famiglie, dagli studenti e da altri



Enti o associazioni territoriali portatori di interessi nel settore didattico-formativo. Per queste ragioni viene previsto uno sdoppiamento del curriculum che, oltre alla quota nazionale, deve obbligatoriamente includere una quota stabilita a livello locale che valorizzi le opportunità formative presenti nel territorio. Si intende in questo modo ottemperare al mandato costituzionale di garantire a tutti i cittadini le stesse opportunità di accesso all'educazione entrando obbligatoriamente in un sistema nazionale di istruzione e formazione che deve necessariamente avere carattere unitario.

Nello stesso tempo, un Paese che ha superato la fase critica di tenuta del nuovo sistema democratico costruito nel secondo dopoguerra e le emergenze della ricostruzione, può finalmente considerare le differenze locali come un elemento di ricchezza e come un'opportunità formativa che non sminuisce, ma migliora ulteriormente i valori unitari, riduce gli ostacoli all'educazione, riconosce, dà merito e dignità ad aspetti culturali che sono identitari nella tradizione regionalistica italiana e garanzia di tutela della pluralità che caratterizza la dimensione plurilinguistica e interculturale interna alla nazione. Spetta in questo secondo caso al lavoro del dirigente scolastico curare il mantenimento dell'unitarietà dell'azione didattico-educativa e amministrativo-organizzativa dell'istituzione scolastica autonoma.

Sulla base del principio di sussidiarietà il *Regolamento* specifica quali sono le materie di competenza esclusiva dello Stato e quali rimangono o vengono trasferite alle scuole autonome. Per quanto riguarda il tema della progettazione e della valutazione scolastica sono competenze esclusive dello Stato:

[...]

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;
- b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;
- d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum;
- f) gli standard relativi alla qualità del servizio;

- g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;
- h) i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali. (D.P.R. n.275/1999, art.8, c.1)

Sono competenze esclusive della scuola autonoma:

[...] le funzioni già di competenza dell'amministrazione centrale e periferica relative alla carriera scolastica e al rapporto con gli alunni, all'amministrazione e alla gestione del patrimonio e delle risorse e allo stato giuridico ed economico del personale [...] (D.P.R. n.275/1999, art.14, c.1)

[...] tutti gli adempimenti relativi alla carriera scolastica degli alunni e disciplinano, nel rispetto della legislazione vigente, le iscrizioni, le frequenze, le certificazioni, la documentazione, la valutazione, il riconoscimento degli studi compiuti in Italia e all'estero ai fini della prosecuzione degli studi medesimi, la valutazione dei crediti e debiti formativi, la partecipazione a progetti territoriali e internazionali, la realizzazione di scambi educativi internazionali. [...] (D.P.R. n.275/1999, art.14, c.2)

Anche in questo caso è rilevante l'apporto del *Regolamento* nell'introduzione di concetti che supportano il processo di innovazione portato dal passaggio all'autonomia scolastica. Si fa, infatti, per la prima volta riferimento alle *competenze* che gli alunni devono acquisire, superando il precedente prevalere delle sole *conoscenze* sulla base delle quali venivano costruiti i programmi nazionali. Al concetto di competenza va associato quello emergente di *standard*, in questa sede declinato sia in termini organizzativi, di qualità del servizio erogato, sia in termini didattici, di verifica della qualità degli apprendimenti acquisiti dagli studenti e valutati in termini di *conoscenze, capacità e competenze* (art.10). Rispetto a quest'ultima considerazione va data rilevanza all'attenzione posta a livello nazionale sulla necessità di intervenire sul processo di valutazione secondo una nuova logica basata anche sull'accertamento di crediti formativi non necessariamente conseguiti nel solo ambito scolastico, ma frutto della partecipazione alla vita sociale della comunità di appartenenza.

Attraverso le specificazioni contenute nel *Regolamento* si delinea dunque un curriculum a tre dimensioni: nazionale, territoriale e scolastica; risultato di una sintesi richiesta ad ogni Collegio dei docenti, cui spetta la sua progettazione, la cui collocazione naturale è posta dalla norma all'interno del più articolato Piano dell'Offerta Formativa.

Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa il curriculum obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare, a norma del comma 1, la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte. Nella determinazione del curriculum le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità previste dal comma 1, lettera e). (D.P.R. n.275/1999, art.8, c.2)

La dimensione valutativa e l'orientamento al potenziamento dell'attività scientifica di sperimentazione, ricerca e documentazione richiesta alle scuole autonome sono ulteriormente valorizzati dall'introduzione del concetto e della pratica dell'*ampliamento dell'offerta formativa* (art. 9) secondo il quale entra in pianta stabile nel processo di progettazione richiesto a ogni Collegio dei docenti la costante verifica della qualità dell'offerta formativa e l'autonoma ricerca di metodologie, strumenti, pratiche per il suo costante miglioramento e sviluppo.

La vastità e la complessità della radicale riforma del sistema scolastico nazionale insita nel percorso legislativo fin qui esaminato, resa particolarmente evidente dal testo del Regolamento applicativo del D.P.R. n.275/1999, pone due rilevanti problemi di fondo che non vengono trascurati dal legislatore: il primo riguarda la formazione e l'aggiornamento professionale di tutto il personale scolastico, sia esso docente, dirigente, ausiliario, tecnico o amministrativo; il secondo riguarda la gestione di un passaggio graduale ed equilibrato dal vecchio al nuovo sistema. È opportuno rilevare che tra i provvedimenti di Legge adottati in questo periodo va ricordato il D.P.R. del 31 luglio 1996, n.471 che istituisce il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e rende quindi obbligatorio il possesso di questo titolo di studi anche per i futuri docenti delle scuole dell'infanzia e primaria.

Ambedue i problemi vengono affrontati attraverso la messa a disposizione di risorse economiche e umane a tutti i livelli della Pubblica amministrazione finalizzate all'*innovazione* e alla *sperimentazione dell'autonomia* (art.11 e 12 del *Regolamento*) mediante la realizzazione di progetti che sostengano i cambiamenti nel periodo intercorrente

tra il perfezionamento dell'iter normativo e l'effettiva entrata in vigore dell'istituto dell'autonomia scolastica fissato per le scuole dimensionate al 1 settembre del 2000.

Il Ministro della pubblica istruzione, anche su proposta del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, del Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione, di una o più istituzioni scolastiche, di uno o più Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, di una o più Regioni o enti locali, promuove, eventualmente sostenendoli con appositi finanziamenti disponibili negli ordinari stanziamenti di bilancio, progetti in ambito nazionale, regionale e locale, volti a esplorare possibili innovazioni riguardanti gli ordinamenti degli studi, la loro articolazione e durata, l'integrazione fra sistemi formativi, i processi di continuità e orientamento. Riconosce altresì progetti di iniziative innovative delle singole istituzioni scolastiche riguardanti gli ordinamenti degli studi quali disciplinati ai sensi dell'articolo 8. Sui progetti esprime il proprio parere il Consiglio nazionale della pubblica istruzione.

I progetti devono avere una durata predefinita e devono indicare con chiarezza gli obiettivi; quelli attuati devono essere sottoposti a valutazione dei risultati, sulla base dei quali possono essere definiti nuovi curricula e nuove scansioni degli ordinamenti degli studi, con le procedure di cui all'articolo 8. Possono anche essere riconosciute istituzioni scolastiche che si caratterizzano per l'innovazione nella didattica e nell'organizzazione.

(D.P.R. n.275/1999, art.11, c.1 e 2)

Prende in questo modo vita una nuova cultura del progetto e della progettazione che, non senza aspetti problematici, ma dentro un quadro particolarmente interessante e dinamico sul piano scientifico e operativo, caratterizza ancora oggi l'organizzazione scolastica nel nostro Paese.

In estrema sintesi il rovesciamento di prospettiva portato dalle azioni normative sulla sussidiarietà e sull'autonomia si configurano, per la scuola, in un trasferimento di poteri in materia di organizzazione della didattica, di ricerca e di sperimentazione, finalizzati alla progettazione e alla realizzazione dell'offerta formativa secondo una logica che, per quanto riguarda l'esercizio delle funzioni educative, pone la singola istituzione scolastica al centro del sistema di *governance* territoriale basato sul rapporto con gli enti locali. Questo comporta un'assunzione di responsabilità che richiede l'acquisizione di competenze progettuali particolarmente complesse rispetto alle quali da più parti vengono sollevate perplessità sull'effettiva capacità della scuola di ottemperare a tale compito.

Si osservi che il citato art.11 del Regolamento fa riferimento a una nuova agenzia, il Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione, istituita con la Direttiva del 21 maggio 1997, n.307 in seguito ai lavori della Commissione tecnico-scientifica sul Sistema Nazionale di Valutazione (D.M: n. 296 e n.328 del 1996). Questo *servizio* è costituito da: un Comitato di Coordinamento Nazionale, collocato presso il M.P.I. e formato da nove esperti di chiara fama scelti a garanzia della validità scientifica delle scelte effettuate dal Ministero, e da un Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione che opera presso il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) che sarà successivamente trasformato in INValSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione) con il D.Lgs. del 20 luglio 1999, n.258. Questo ulteriore tassello che va a comporre il quadro del progetto di ammodernamento del sistema scolastico nazionale testimonia l'attenzione posta al controllo della qualità del servizio scolastico fin dall'avvio di questa nuova stagione di riforme.

Appare quindi chiaro il proposito del legislatore di assumere a livello centrale non solo il compito di indicare gli elementi irrinunciabili di un servizio scolastico nazionale che operi in termini unitari nel rispetto e nel compimento del dettato costituzionale e dell'esercizio del diritto di cittadinanza previsto dal sistema democratico, ma anche il controllo della qualità del servizio progettato ed erogato in forma autonoma dalle singole scuole secondo un principio di valutazione e di rendicontazione inedito non solo nel mondo della scuola ma nell'intero servizio pubblico italiano.

Rispetto a questo orientamento saranno molte le resistenze che si dovranno superare per vincere una secolare tendenza a considerare assolto il compito assegnato limitandosi al rispetto di norme e procedure burocratico amministrative piuttosto che all'effettivo raggiungimento degli obiettivi come, invece, impone il nuovo modello di pubblica amministrazione non più centrato sul controllo del suo funzionamento interno ma sull'effettiva erogazione e sull'accertamento della qualità del servizio al cittadino. Va, infine, precisato che l'obiettivo del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione era quello di avviare lo sviluppo di percorsi di valutazione interna alle scuole, o di autovalutazione, e di realizzare un archivio docimologico da mettere a disposizione di ogni istituto (Vertecchi, 1989; 1991). Solo in seguito è prevalso l'orientamento a una valutazione esterna sollecitata anche dai partner europei e internazionali. Resta il fatto che, in sede di riforma del sistema, è stato trattato anche il tema strategico della valutazione che, come abbiamo visto nell'esame

delle diverse teorie del curricolo, rimane la base per ogni corretta e puntuale attività di progettazione.

Da questo momento in poi il dibattito sulla valutazione e sulla qualità del servizio scolastico, tuttora in corso, si andrà articolando fino alle forme attuali di valutazione interna ed esterna alla scuola e al sistema secondo le logiche emergenti di *rendicontazione sociale* (De Anna, 2005; Paletta, 2011).

Con la conclusione del processo di attribuzione di autonomia funzionale alla scuola vengono ulteriormente chiariti i campi di azione all'interno dei quali è possibile agire esercitando il diritto alla libertà progettuale, amministrativa e didattica, che si realizza assumendo contemporaneamente il dovere e la responsabilità di rispondere sia in termini di raggiungimento degli obiettivi formativi posti a livello nazionale, sia ai programmi e alle istanze promosse a livello territoriale. Nasce la *scuola del progetto* che esprime la propria identità attraverso l'elaborazione, la pubblicizzazione e la realizzazione di quello che possiamo definire come un grande disegno di ricerca e di sperimentazione: il Piano dell'Offerta Formativa.

L'autonomia scolastica non è, infatti, genericamente didattico-organizzativa, ma anche di ricerca e di sperimentazione. In questo senso il POF rappresenta uno scenario euristico composto dal risultato di un'analisi dei dati derivati dalle esperienze già condotte e dal piano di lavoro attraverso il quale validare o meno le ipotesi fatte nella progettazione dei percorsi didattico-educativi futuri. Al suo interno la progettazione del curricolo costituisce uno degli elementi qualificanti e insieme uno dei più complessi dell'offerta formativa.

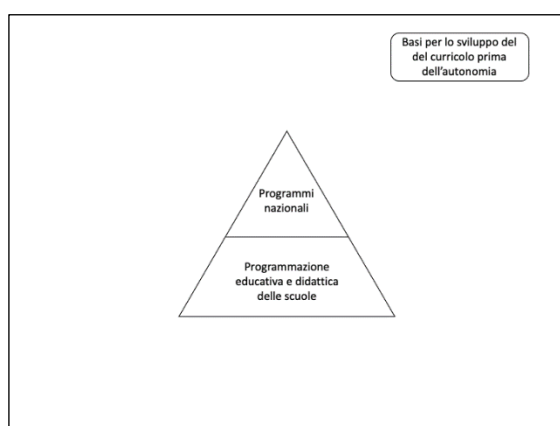


Figura 6.3, Struttura gerarchica del curricolo fino al 2000)

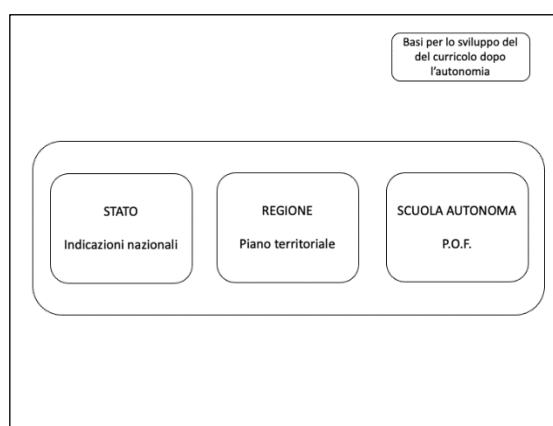


Figura 6.4 Struttura policentrica del curricolo dopo il 2000

Con questa serie di passaggi normativi accomunati dal progetto politico di costruzione del sistema scolastico nazionale rifondandolo sul conferimento dell'autonomia alle scuole si concretizza il passaggio *dalla scuola del programma alla scuola del curriculum* sollecitato dal lavoro di Stenhouse (1975) diffuso in Italia nei primi anni Ottanta e analizzato nella prima parte di questa ricerca. O meglio, per riprendere le parole di Capperucci (2008), dall'angolo visuale della scuola prende vita il percorso che *dalla programmazione educativa e didattica conduce alla progettazione curricolare*.

Dal punto di vista ministeriale, invece, si passa definitivamente da una forma di governo della scuola di tipo burocratico verticistico a una gestione orizzontale del sistema dove lo Stato rinuncia a predisporre un *programma nazionale* per limitarsi a dare *indicazioni* che siano funzionali al mantenimento dell'unitarietà del sistema e al rispetto del mandato costituzionale, e a monitorarne l'effettiva implementazione. Mentre alla scuola spetta l'assunzione del compito di progettare e contestualizzare la realizzazione delle *Indicazioni nazionali*, attraverso l'elaborazione del POF, all'interno del quale collocare il curriculum di istituto.

## **6.2 La strategia “a mosaico”: la riforma Berlinguer-De Mauro**

Terminata la fase di costruzione delle nuove coordinate politiche, economiche, sociali e culturali poste a fondamento della riforma del sistema scolastico italiano, sono ora presenti tutte le condizioni necessarie ad intervenire con un complessivo disegno di Legge di riforma che, per la prima e finora unica volta nella storia d'Italia, ha la possibilità e l'ambizione di intervenire in maniera organica su tutta l'architettura del sistema educativo, dalla Scuola dell'infanzia, che diventa finalmente parte del sistema scolastico nazionale, fino all'Università, andando a comprendere le istituzioni e le normative preesistenti, insieme a molte delle esperienze maggiormente significative di ricerca e di sperimentazione. Nasce in questo contesto la Legge 10 Febbraio 2000, n. 30, *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione* (la cosiddetta riforma Berlinguer) che getta le basi di quello che viene chiamato *sistema educativo di istruzione e formazione* in quanto comprende al suo interno tutti gli elementi che compongono l'intero corpus di organismi pubblici, quindi statali e paritari, che operano in campo educativo: il settore della scolarità obbligatoria di base, il

sistema universitario, quello della formazione professionale e dell'educazione per gli adulti. Nella sua brevità la *Legge quadro* fornisce una chiara mappa di come attraverso l'autonomia, nel rispetto del dettato costituzionale e degli impegni assunti a livello internazionale, e di valorizzazione delle specificità territoriali, si intenda riorganizzare l'intero settore scolastico secondo un programma quinquennale di progressiva implementazione come previsto dall'art.6 del testo di Legge. La strategia adottata è, per voce dello stesso Ministro, *a mosaico*, essendo concepita in modo da individuare un insieme organico di interventi da realizzare attraverso una successiva attività legislativa specifica secondo una tecnica *a cascata* già sperimentata nel processo di riforma della Pubblica amministrazione realizzata negli anni Novanta, all'interno della quale era stata inserita anche la scuola con la citata Legge Delega n.59/1997. Il centro della Legge quadro è il complessivo ridisegno dei cicli scolastici al quale si associano l'elevamento dell'obbligo di istruzione a quindici anni e di quello formativo a diciotto. L'innovativa proposta di riorganizzazione dei cicli rappresenta il primo atto normativo che supera l'impianto classista della riforma Gentile eliminando, di fatto, gli sbarramenti intermedi costituiti dalle separazioni poste tra un ordine di scuola e l'altro prevedendo un percorso scolastico unico e obbligatorio dai sei ai quindici anni di età. Si riconosce, in questo modo, la presenza di forti elementi di frammentazione sia orizzontale, sia verticale, interna ai diversi gradi e ordini del sistema scolastico nazionale, fortemente presenti anche nei programmi e nelle modalità di organizzazione delle attività di insegnamento, frutto dei numerosi adattamenti apportati con gli interventi legislativi, spesso adottati in emergenza fin dal secondo dopoguerra, che si sono susseguiti nel tempo e che non hanno mai fatto riferimento a un'idea complessiva di scuola. La proposta di riordino dei cicli ha, inoltre, il preciso scopo di allineare il sistema scolastico italiano ai contemporanei processi di riforma di altri Paesi dell'UE utilizzando procedimenti legislativi analoghi. Essa prevede l'accorpamento degli ordini di scuola in uno stadio preparatorio e due soli cicli scolastici:

- la scuola dell'infanzia, della durata di tre anni (3-6 di età) che assume definitivamente il nome di *scuola* ma, contrariamente a quanto da più parti auspicato, non entra a far parte della fascia dell'obbligo scolastico;
- il ciclo primario, che prende il nome di *scuola di base*, della durata di sette anni (7-13), che prevede la fusione della scuola primaria e della scuola media in un unico settore formativo;



- il ciclo secondario, che prende il nome di *scuola secondaria*, della durata di cinque anni (14 - 18), organizzata per aree: classico-umanistica; scientifica; tecnica e tecnologica; artistica e musicale.

Si intende in questo modo favorire processi di innovazione qualitativa tra i quali sono da ritenere di particolare rilievo: la spinta verso una scolarizzazione e socializzazione precoce (rafforzata anche dalle contemporanee attenzioni politiche per l'esperienza dei nidi d'infanzia); l'unificazione del processo di formazione di base in un unico corso di studi; il raggiungimento del termine degli studi secondari e l'eventuale accesso agli studi universitari al diciottesimo anno di età, come previsto nella maggior parte dei Paesi dell'UE, superando il problema dell'anno di ritardo che penalizza ancora oggi gli studenti italiani nel momento di accesso al sistema universitario o all'ingresso nel mondo del lavoro, soprattutto nel mercato europeo.

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 dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. 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, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali.

(Legge n.30/2000, art. 1, c.1)

Viene in questo modo progettato un sistema scolastico estremamente flessibile rispetto al passato il cui obiettivo dichiarato è quello di portare tutti gli studenti a proseguire gli studi possibilmente fino al diciottesimo anno di età e a concluderli con il conseguimento di un titolo di studio spendibile sul mercato europeo del lavoro o per l'ingresso nel mondo accademico o degli studi superiori. Per queste ragioni l'articolato della Legge è tenuto insieme dal principio della continuità tra i vari cicli e contraddistinto dall'affermarsi dell'utilizzo dei crediti formativi che diventano spendibili, nel corso dell'intera esistenza, per il passaggio o l'entrata nei diversi ambiti di studio.

Per quanto riguarda lo specifico settore della progettazione del curricolo bisogna fare riferimento al lavoro della Commissione tecnico-scientifica cosiddetta *dei Saggi*, che ha preceduto, accompagnato e ispirato sul piano culturale il percorso di innovazione normativa. Istituita nel 1997 dal Ministro Luigi Berlinguer e coordinata dal pedagogo Roberto Maraglino, alla Commissione dei Saggi viene affidato il compito di individuare le *conoscenze fondamentali* su cui basare l'apprendimento nella nuova scuola pubblica italiana (MP.I., 1997).

In quattro mesi di lavoro (gennaio – aprile 1997) la Commissione elabora un documento (diffuso per la prima volta in rete anche in forma digitale ipertestuale come espressione di *massima democratizzazione dell'informazione e del confronto*) che, andando alle radici delle teorie del curricolo, si basa sulla risposta a due quesiti fondamentali riassunti da Maraglino nella premessa al testo in *quali cose insegnare e perché* (MP.I., 1997: XIV) cui successivamente si aggiunge anche il *come*.

Il primo aspetto innovativo del documento dei Saggi è dato dalla ricerca di conoscenze che non abbiano come punto di riferimento il bambino o lo studente ideale, il normodotato presente in molta letteratura scientifica di settore, né che facciano esclusivo riferimento ai contenuti disciplinari, la cui rapida obsolescenza, in una società caratterizzata dall'accelerazione dei fenomeni di progresso e di cambiamento, è ormai nota.

Per questo la ricerca dei Saggi è indirizzata all'identificazione di conoscenze che si basino su saperi e valori nei quali tutti si possano riconoscere indipendentemente dalle proprie condizioni individuali (età, sesso, religione, condizioni economiche o sociali...) o da quelle dell'ambiente nel quale si realizza il processo di crescita e di insegnamento-apprendimento nell'arco dei dieci anni di scolarità obbligatoria previsti dalla Legge di riordino dei cicli.

È ovvio che un'impostazione di questo genere presuppone uno sviluppo verticale del curricolo che va a uniformare l'intero percorso della scuola di base e che individua i punti di continuità con il ciclo secondario all'intero del quale vengono assolti l'obbligo scolastico e quello formativo.

Il secondo aspetto riguarda il preciso orientamento assunto rispetto all'operazione di costruzione del curricolo che possiamo individuare nelle informazioni sul metodo seguito dagli esperti per individuare i contenuti essenziali per la formazione di base che riguardano:

- la forma dei programmi,

Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi, che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti. È necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari. (Maragliano, 1997: 2.3)

- il ruolo dei docenti;

Tutto ciò comporta un forte investimento negli insegnanti: nel gusto per l'insegnamento, nel senso morale, nel piacere che viene dal far conoscere, far discutere, far costruire sapere. La scuola deve diventare un luogo di vita e di apprendimento per docenti e studenti: per far questo ci vogliono spazi e tempi adeguati e vivibili. Va progettato un grande lavoro collaborativo imperniato sull'interazione nei due sensi fra scuola da un lato e università e centri di ricerca dall'altro. Gli obiettivi di questo sforzo consisteranno nella riqualificazione culturale dei docenti (accompagnata dalla drastica eliminazione dell'attuale cumulo di inutili procedure burocratiche) e nella riapertura delle vie di passaggio tra scuola e università. La professione dell'insegnamento dovrà tornare ad essere culturalmente e socialmente desiderabile, grazie anche a nuovi profili di carriera e adeguati riconoscimenti economici. (Maragliano, 1997: 2.4)

- la sfida posta dalle tecnologie della conoscenza.

Le tecnologie possono essere viste come veicoli. Oppure come ambienti di formazione dell'esperienza e della conoscenza. Nel primo caso il loro apporto alla formazione sarà puramente strumentale: permettono di risparmiare tempo (e talvolta denaro), ma non incidono sulla qualità culturale dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nel secondo caso il ruolo che svolgeranno tenderà ad essere ben più impegnativo, anche e soprattutto sul piano epistemologico.

(Maragliano, 1997: 1,7)

Viene quindi proposto un radicale cambio di prospettiva nella redazione dei programmi nazionali, non più centrati sui contenuti disciplinari e sui loro statuti epistemologici, che

devono limitarsi a dare *indicazioni* sui traguardi irrinunciabili che abbiano precisi richiami agli orientamenti didattici e culturali e che operino all'interno della prospettiva tracciata dai principali nodi tematico-problematici. La Commissione ne individua sette che pone all'attenzione, all'interpretazione e alla contestualizzazione degli operatori scolastici e della pubblica opinione:

1. le questioni relative alla sfera dell'identità: dell'individuo che si intende formare, del nostro paese (e delle sue tradizioni storiche, rilette in chiave internazionale), dei processi in atto di globalizzazione (vale a dire europeizzazione e mondializzazione) della cultura, della comunicazione, dell'economia, della politica;
2. l'esigenza di dare un significato etico ed empirico all'obiettivo di «educare nella e alla democrazia»: l'ultima riforma complessiva dell'istruzione, in Italia, è avvenuta più di settant'anni fa; sia il contenuto di tale riforma, sia la sua distanza temporale dall'Italia e dal mondo contemporanei continuano in varie forme a far sentire il loro peso;
3. la dialettica che, in ordine all'organizzazione dei contenuti della formazione scolastica, si apre tra un'impostazione curricolare, affidata alla solidità dei quadri disciplinari di base (gli elementi istituzionali delle materie d'insegnamento), e una visione di tipo «reticolare», orientata ad individuare criteri più mobili di aggregazione delle future conoscenze e competenze dei giovani;
4. il problema della sostenibilità sociale, culturale e ambientale delle dinamiche dello sviluppo, in ordine all'esigenza di coniugare le risorse disponibili con il bisogno di sicurezza e di aspettativa individuale e collettiva nel futuro;
5. la messa in discussione di una visione esclusivamente «conoscitiva», «verbale» e «acorporale » dell'esperienza individuale e collettiva, e la conseguente promozione di elementi basilari di un sapere pratico, manuale e operativo;
6. la questione del ruolo della cultura del lavoro nello sviluppo di un nuovo modello educativo;
7. la sfida che l'innovazione tecnologica e la moltiplicazione delle fonti di informazione e di conoscenza pongono all'azione scolastica e all'individuo in crescita.

(Maragliano, 1997: 10)

Si può sintetizzare quanto fin qui osservato sulle innovazioni introdotte dalla Commissione dei Saggi nel concetto di *essenzialità* riscontrabile nella nuova prospettiva di individuazione dei saperi e in quella di procedere alla formulazione di indicazioni generali funzionali alla predisposizione dei curricula di istituto. Si tratta, in questo senso, di rispondere anche a un'esigenza pedagogica emersa in seguito all'introduzione dei Programmi per la Scuola Primaria (1985) e degli Orientamenti per la Scuola dell'Infanzia (1990) la cui complessità epistemologica e la cui convivenza con pratiche di progettazione per obiettivi aveva prodotto in alcuni contesti un sovraccarico cognitivo sintetizzato nella denuncia di eccessiva frammentazione di orari ed esperienze, e di secondarizzazione della scuola primaria soprattutto in seguito all'introduzione nei moduli delle figure dei docenti esperti o specialisti, come nel caso dei primi docenti di lingua straniera.

Il nodo fondamentale per la riuscita della riforma sta proprio nella nuova visione proposta del profilo professionale del docente per la cui formazione iniziale e in servizio si prevede di mettere a disposizione consistenti risorse al fine di dotarlo delle competenze necessarie per gestire tutte le variabili e tutte le componenti di cui deve essere consapevole per sostenere il compito di progettazione, implementazione, valutazione e miglioramento del curriculum. Il processo di sviluppo della professione docente viene individuato nella valorizzazione della sua dimensione collegiale e collaborativa e collocato all'interno del triangolo ai cui vertici si trovano: la scuola; l'università e la ricerca.

L'enfasi data alle tecnologie cui spetta il ruolo di facilitatrici nella produzione, gestione e diffusione delle informazioni, ma anche quello di essere parte attiva nell'ambiente di apprendimento, è l'ultima importante chiave metodologica individuata dalla Commissione dei Saggi e ritenuta una delle *emergenze* più significative per gli sviluppi epistemologici che il loro utilizzo mirato consente anche in campo educativo, sia sul piano organizzativo, sia su quello didattico.

Sulla base di queste considerazioni di ordine pedagogico-didattico la Legge n.30/2000 propone alle scuole autonome la costruzione di *un percorso educativo unitario e articolato in rapporto alle esigenze di sviluppo degli alunni* (art.3, c.1) che si realizza attraverso un *progressivo sviluppo del curriculum mediante il graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle singole discipline* (art.3, c.2).

Come è facile osservare il processo di costruzione del curricolo di istituto è un'operazione molto complessa e molto lontana dalle competenze professionali in possesso di gran parte dei docenti dell'epoca cui va però riconosciuto il grande impegno profuso nel cimentarsi nelle nuove pratiche di progettazione autonomamente avviate con il concreto sostegno del M.P.I. alla realizzazione di esperienze di sperimentazione dell'autonomia. Per queste ragioni, con successivo D.I. 26 giugno 2000, n. 234 (*Regolamento, recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275*), in vista dell'imminente avvio dell'anno scolastico 2000/2001 che prevede l'entrata in vigore della normativa sull'autonomia, il M.P.I. disciplina la transizione verso la prevista elaborazione del curricolo a livello di singola istituzione scolastica autonoma riconoscendo, in via transitoria, in attesa dell'effettiva entrata in vigore della Legge n.30/2000, che:

[...] gli ordinamenti e relative sperimentazioni funzionanti nell'anno scolastico 1999/2000, sia per quanto riguarda i programmi di insegnamento che l'orario di funzionamento delle scuole di ogni ordine e grado, ivi compresa la scuola materna, costituiscono, [...] i curricoli delle istituzioni scolastiche alle quali è stata riconosciuta autonomia [...] (D.M. n.234/2000, art. 1, c.1).

[...] ciascuna istituzione scolastica, può riorganizzare, in sede di elaborazione del piano dell'offerta formativa, i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi specifici di apprendimento e competenze degli alunni, valorizzando l'introduzione di nuove metodologie didattiche, anche attraverso il ricorso alle tecnologie multimediali. (D.M. n.234/2000, Art. 2, c.1 e 2)

In applicazione dell'art.3 del D.P.R. n.275/1999, l'art. 3 del D.I. n.234/2000 quantifica nell'85% dell'orario annuale delle discipline di insegnamento la quota di curricolo nazionale obbligatorio e nel restante 15% la quota di curricolo locale, rendendo operativo il principio posto dalla riforma sulla flessibilità del curricolo e sui possibili interventi in tal senso affidati ai docenti.

Le vicende politiche genericamente legate al problema del *concorso*, tema che non necessita di approfondimenti in questa sede in quanto legato allo sviluppo del profilo e della

carriera professionale del docente discusso all'interno del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL 1998-2001), ai criteri per la sua abilitazione all'insegnamento e per il reclutamento, portano alla sostituzione del Ministro dell'istruzione nel nuovo patto di governo proprio alla vigilia dell'entrata a regime dell'autonomia scolastica contro la quale crescono gli interventi critici. Accanto al problema della *liceizzazione* della scuola secondaria e della conseguente accusa di svalutazione delle scuole a orientamento tecnico e professionale, considerate un fiore all'occhiello del sistema scolastico nazionale, la principale critica mossa al ministro Luigi Berlinguer sarà quella di avere accelerato il processo di riforma *dall'alto*, puntando ad accordi politici con le parti sociali e perdendo il contatto e, soprattutto, il consenso degli insegnanti (Cerini, 2001).

Tutto questo, tuttavia, non produce nell'immediato effetti negativi su un processo di riforma che prosegue con l'opera del suo successore, Tullio De Mauro, sotto il cui ministero viene definito il *Programma quinquennale di progressiva attuazione della Legge 30/2000 di riordino dei cicli di istruzione* (approvato dalle Camere nel dicembre 2000) e predisposto un *Documento sui curricoli di base* (M.P.I. 2001a) e uno sui curricoli della scuola secondaria (M.P.I. 2001b).

Di rilievo anche il Documento del Ministro del 28 febbraio 2001 contenente gli *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, il cui punto 2 è interamente dedicato al curricolo. Possiamo considerare questo documento il primo passo verso la definizione di *indicazioni nazionali* per l'elaborazione dei curricoli da parte delle scuole autonome che è oggi una prassi consolidata di politica scolastica e rappresenta lo snodo sul quale, in assenza di più impegnativi piani generali di riforma del sistema o di parti di esso, intervengono, sulla base del regime delle deleghe assegnate, le compagini governative o le assemblee parlamentari.

A proposito del lavoro sui criteri generali per la riorganizzazione del curricolo affidato ad un'apposita Commissione e al lavoro dei gruppi nei quali è stata suddivisa, è interessante ricordare le considerazioni introduttive fatte dal prof. Dario Antiseri, coordinatore del Gruppo di lavoro n.7 sui *Criteri generali per la riorganizzazione dei curricoli con attenzione agli snodi e alle articolazioni*:

Penso che la Commissione abbia messo bene in luce i caratteri generali dei curricoli (essenzialità, flessibilità, modularità, rivedibilità, significatività, ecc.). E sono dell'avviso che sia estremamente importante avere insistito da parte di tutti i Colleghi sulla *criticità*, sulla *problematicità* e sulla *storicizzazione* di quelli che saranno i

contenuti dei curricoli. Si tratta di elementi basilari funzionali alla costruzione di menti critiche. (M.P.I., 2000)

Si osserva, in questa sintetica analisi, la consapevolezza che, nel passaggio dai programmi nazionali ai nuovi *indirizzi* o, come si dirà in seguito, *indicazioni nazionali*, si registra una perdita di staticità interna al sistema, misurabile nella minore durata nel tempo delle stesse linee politiche programmatiche generali, elaborate a livello governativo e parlamentare, sulla base di una maggiore flessibilità e rapidità di risposta dei diversi livelli decisionali previsti dal sistema poliarchico decentrato (Stato, Regioni, Province, Comuni, Scuole autonome) alle istanze prodotte dai mutamenti sociali.

Se i programmi nazionali avevano resistito per decenni al cambiamento, le indicazioni nazionali, come vedremo nell'esperienza maturata nei primi due decenni del nuovo millennio saranno costantemente sottoposti a verifica e aggiornamento, secondo una logica progettuale molto più puntuale e stringente, favorita dalle continue sollecitazioni provenienti dalle istanze promosse a livello di Unione Europea cui vanno unite quelle provenienti dai territori e le numerose esperienze maturate nelle scuole. Infatti, entrano in questo documento anche i primi riferimenti alla cosiddetta *Strategia di Lisbona*, elaborata nel marzo del 2000 nel corso del vertice dei capi di Stato e di governo, dove vennero tracciati gli obiettivi per i sistemi nazionali di istruzione e formazione finalizzati a rifondare l'economia europea entro il 2010 e a far diventare l'Europa l'economia basata sulla conoscenza più competitiva del pianeta (Di Donato, 2010).

Per gli interessi di questa ricerca è particolarmente rilevante il *Documento sui curricoli di base* allegato allo *Schema di Regolamento, recante norme in materia di curricoli della scuola di base, ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275* reso pubblico il 7 maggio 2001. Con questo documento, infatti, si dà avvio alla pratica ministeriale, prevista dalla riforma, di non procedere più all'elaborazione di programmi nazionali, ma di esercitare la prevista azione di *indirizzo*, a tutela dell'unitarietà del sistema scolastico nazionale, mediante la periodica pubblicazione delle *Indicazioni*, già orientate alle competenze e non più ai contenuti, in base alle quali le istituzioni scolastiche autonome indirizzano la redazione del curricolo di istituto come espressamente indicato nel *Regolamento*:



L'allegato documento, che costituisce parte integrante del presente Regolamento, contiene le indicazioni per l'attuazione del curriculum obbligatorio da parte di ciascuna istituzione scolastica. (Regolamento, art.1, c.3)

Di rilievo, nel *Regolamento*, sono anche:

- il richiamo all'orario obbligatorio dei curricoli espresso in monti ore annuali organizzati per ambiti o per discipline;
- l'organizzazione degli insegnamenti che procede dai campi di esperienza già presenti negli Orientamenti delle scuole dell'infanzia, agli ambiti disciplinari dei primi anni della scuola di base già messi a punto dall'esperienza di organizzazione dei moduli (linguistico-espressivo; matematico-scientifico; antropologico-ambientale) che nell'ultimo biennio si scindono progressivamente e secondo criteri di flessibilità interna che possono essere disposti dalle singole scuole, nelle materie di insegnamento (italiano; storia; geografia; scienze sociali; prima lingua europea moderna; seconda lingua europea moderna; matematica; scienze; scienze motorie; tecnologia; arte e immagine, musica);
- l'enfasi posta al passaggio strategico dalle competenze previste dalle indicazioni nazionali agli obiettivi specifici di apprendimento ad esse relativi da prevedere nel curriculum scolastico da inserire nel POF;
- la valutazione degli apprendimenti secondo criteri standard e l'abbinamento di questa attività a quella di orientamento;
- l'adeguamento dell'organizzazione scolastica agli standard sulla qualità del servizio indicati dall'INVALSI e la contestuale pratica della valutazione di sistema orientata al miglioramento dell'organizzazione scolastica e dell'offerta formativa.

Se dell'architettura della riforma e del percorso legislativo per la sua graduale implementazione era stato criticato il metodo troppo verticistico, la strategia scelta per la predisposizione del curriculum è decisamente di tipo *bottom-up*, affidata alle scuole, essendo l'azione del superiore ministero orientata a funzioni generali di indirizzo, mediante la periodica pubblicazione di indicazioni nazionali, e di controllo, attraverso l'istituzione del sistema nazionale di valutazione. Nel documento sui curricoli di base pubblicato il 18

febbraio del 2001, i riferimenti pedagogici, le indicazioni operative e il richiamo ai principi che le ispirano sono molto chiare:

Il curriculum è elaborato dai docenti e non centralmente dal ministero; non è unico dappertutto e per sempre, ma è commisurato dai docenti alle realtà degli allievi e delle singole realtà scolastiche e ambientali; è composto di una quota oraria nazionale, che assume le indicazioni curriculari specificate in questi Indirizzi, e di una quota obbligatoria del 20 % circa, riservata alle scuole che rafforza e/o integra la quota nazionale. L'elaborazione del curriculum è, dunque, il terreno su cui si misurano più specificamente la capacità progettuale e la nuova professionalità dei docenti e dei dirigenti delle singole istituzioni scolastiche. (Documento sui curricula di base, Indirizzi per l'attuazione del curriculum, 2. Il curriculum, p.5)

Nello stesso documento viene chiaramente esplicitata la differenza tra programma e curriculum che rappresenta l'aspetto più significativo del processo di cambiamento in corso e anche il più vicino al personale docente per gli effetti che ha sull'ampliamento delle competenze e delle mansioni professionali richieste per le attività di progettazione e di valutazione loro affidate.

È evidente la differenza tra il programma e il curriculum. Il programma indica un insieme di contenuti definiti centralmente: a essi il docente doveva riferirsi per il suo insegnamento. In tale contesto sono state senz'altro chiare le tappe e le scansioni del processo di insegnamento; meno chiari sono stati, invece, gli esiti effettivi dell'apprendimento. E, come sappiamo, i tradizionali giudizi o voti, preziosi nell'interazione didattica immediata, non bastano a dare certezza sugli effettivi livelli raggiunti in aree e zone diverse, in istituti scolastici diversi, con insegnanti diversi.

Il curriculum parte anch'esso naturalmente dai contenuti, ma delinea l'articolato e complesso processo delle tappe e delle scansioni dell'apprendimento. I contenuti stessi divengono così non tanto la guida dell'insegnante, quanto la via per far conseguire alle allieve e agli allievi conoscenze solidamente assimilate e durature nel tempo. È qui che la professionalità del docente trova tutto il suo spazio poiché può esplicitarsi nel nuovo quadro di libertà culturale e progettuale, di flessibilità organizzativa e didattica garantito dall'autonomia. (Documento sui curricula di base, Indirizzi per l'attuazione del curriculum, 2.a Dal programma al curriculum, p.6)

Interessante anche la proiezione verso l'organizzazione del curricolo per competenze che impegna tuttora, a distanza di due decenni, il dibattito pedagogico e le pratiche di progettazione nelle scuole:

Le competenze vanno dunque intese come la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite dalla persona che sta apprendendo. Esse sono le tappe e i traguardi di un itinerario di istruzione che ha quale propria finalità istituzionale il successo formativo di ciascun'allieva e allievo.

Un curricolo articolato attraverso "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" appare in grado di favorire sia un processo di insegnamento/apprendimento motivato, consapevole e caratterizzato dalla reciproca responsabilità di chi insegna e di chi impara, sia una valutazione fondata su un equilibrato rapporto tra le articolate dinamiche del processo formativo e l'accertamento dei suoi esiti. L'effettiva accertata e accertabile acquisizione di conoscenze e competenze si riflette su tutto il curricolo, che deve essere esso stesso formulato in modo da risultare accertabile in tutte le fasi del percorso. Al tempo stesso il curricolo, così inteso, supera sia la tradizionale separatezza tra gli studi orientati al "sapere" e quelli orientati al "saper fare", sia l'idea che di competenza si possa parlare solo a proposito di una dimensione strettamente operativa e/o professionale. (Documento sui curricoli di base, Indirizzi per l'attuazione del curricolo, 2.b Un curricolo articolato per obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni, p.6-7)

Per quanto riguarda il processo di costruzione del curricolo, i cui punti di partenza sono le indicazioni nazionali e l'analisi dei bisogni degli alunni, del territorio e dell'ambiente, vengono richiamate le fasi della programmazione codificate negli anni precedenti, considerate ormai stabilmente acquisite nelle pratiche professionali dei docenti. Ad esse però si aggiunge l'analisi delle situazioni formative finalizzata a comprendere quali sono le risorse, le metodologie e le attività maggiormente utili tra quelle disponibili all'interno e all'esterno della scuola per raggiungere gli obiettivi prefissati.

La costruzione del curricolo è quindi un processo complesso: esso richiede un'attività di ricerca che fa leva sulla professionalità dei docenti, ma anche sulla collaborazione attiva delle famiglie. La partecipazione dei genitori e dell'extrascuola nella definizione dei

percorsi e delle opportunità formative fa del curricolo lo strumento più significativo dell'azione educativa finalizzata alla crescita e alla valorizzazione della persona in tutte le sue dimensioni: attraverso il curricolo si realizza concretamente il contratto formativo in tutta la sua valenza pedagogica e sociale. (Documento sui curricoli di base, 2.d La costruzione del curricolo, p.9)

Attraverso il lavoro di implementazione del ministro De Mauro viene, quindi, confermato l'impianto generale della riforma basata sui più recenti esiti della ricerca scientifica in campo pedagogico, sulle innovazioni legislative su cui si fonda l'istituto giuridico dell'autonomia scolastica e, soprattutto, viene mantenuto il forte carattere di universalità dell'impianto. Quest'ultimo aspetto è rilevabile nell'attenzione posta a trattare in termini generali i temi dell'educazione secondo una prospettiva aperta alla pluralità delle scelte ma attenta all'uniformità dei risultati, declinati per la prima volta in termini di competenze e in pieno accoglimento della emergente prospettiva europea definita dal *Lifelong Learning Programme*. Rispetto a quanto accadrà di lì a poco con il cambio di governo e con le vicissitudini dei successivi progetti di riforma della scuola, delle quali i documenti contenenti le Indicazioni nazionali saranno la cartina di tornasole, le considerazioni fatte dal ministro sulla necessità di operare con la massima attenzione per mantenere un giusto equilibrio tra centro e periferia, che rispetti le prerogative e le competenze affidate ad ogni organismo del sistema pubblico di istruzione, ma che tuteli anche l'unitarietà della proposta culturale offerta dalla scuola di Stato, appaiono profetiche.

Una prima considerazione: sul piano istituzionale generale, le indicazioni curriculari nazionali non vanno intese come imposizioni autoritarie. Non sono e non vogliono essere tali, ma, al contrario, intendono valorizzare la dimensione e le attribuzioni della elaborazione dei diversi curricoli delle singole scuole. Esse vogliono sostenere e, per dir così, autenticare le scelte e le proposte nascenti dalle scuole. Le indicazioni curriculari nazionali danno forza alle scelte auto- nome delle scuole anzitutto dinanzi alla cultura nazionale, che avverte un bisogno di identità e di eliminazione dei rischi di frantumazione, ma anche nei confronti dell'opinione pubblica, che vuole chiarezza nei comuni traguardi e impegni delle scuole. Il fatto che le scuole assumano nei loro curricoli le indicazioni nazionali rassicura anche gli studenti, le famiglie, lo stesso personale della scuola, che ne percepisce la fattibilità e ne trae nuovo impulso allo sviluppo professionale. In questo senso, esse rappresentano la garanzia di una visione equilibrata

delle scelte autonome delle scuole. (Documento sui curricoli di base, 2.d La costruzione del curriculum, p.11)

### **6.3. L'autonomia scolastica dopo la riforma costituzionale**

Due sono gli eventi che caratterizzano il percorso di riforma del sistema scolastico italiano nel 2001 ad appena un anno dall'entrata in vigore dell'autonomia scolastica e alla vigilia dell'applicazione della Legge quadro. Il primo riguarda il nuovo cambio al dicastero dell'istruzione, dovuto all'avvicendamento della compagine di governo in seguito all'esito delle elezioni politiche di primavera che vede eletta la coalizione di centro-destra. Il secondo è l'approvazione della riforma del Titolo V della Costituzione repubblicana realizzato con la promulgazione della citata Legge costituzionale del 18 ottobre 2001, n.3. Questi due eventi determinano l'interruzione del processo di riforma in corso sia per i problemi di compatibilità della stessa con il nuovo Titolo V della Costituzione, dove diventa particolarmente critica la gestione della formazione professionale tra regioni e Stato centrale, sia per una presa di posizione politica da parte di chi già in passato si era apertamente schierato contro il disegno riformista di Berlinguer-De Mauro, sostenuto anche dai pareri discordanti giunti da parte di organi consultivi e amministrativi quali il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, il Consiglio di Stato e la Corte dei Conti.

Uno dei primi atti prodotti dal nuovo Ministro dell'istruzione Letizia Moratti nell'estate del 2001 è, infatti, quello di sospendere, in vista della successiva abrogazione, l'applicazione della Legge di riordino dei cicli, prevista all'avvio del nuovo anno scolastico nelle classi prime e seconde della scuola di base, come previsto nel citato *Piano quinquennale* predisposto dal ministro De Mauro e dal *Regolamento* applicativo. Inoltre, ricalcando un percorso avviato negli anni Novanta, viene nominata una commissione di esperti (D.M. 18 luglio 2001, n.672), coordinata dal pedagogista Giuseppe Bertagna, incaricata di predisporre un nuovo documento programmatico da discutere nel corso degli Stati Generali sull'istruzione convocati a Roma nel dicembre 2001. In tale sede appare evidente l'intenzione di operare un'inversione di rotta rispetto al percorso legislativo progettato dal governo precedente che già era intuibile nelle prime dichiarazioni programmatiche rilasciate dal

Ministro. Dichiarazioni confermate in audizione davanti alla VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione il 18 luglio 2001:

[...] è necessario porre in primo piano la necessità di accrescere e valorizzare il capitale umano del nostro paese [...]

[...]

Crediamo che lo Stato non possa essere l'unico promotore del valore del capitale umano, non è il custode esclusivo delle competenze tecniche e scientifiche. Il nostro progetto si baserà su parametri e principi che cercheranno di coniugare libertà e solidarietà.

[...]

È importante ridefinire il ruolo dello Stato centrale e pensiamo a tre differenti livelli: il ruolo dello Stato centrale, che indirizzi, governi e non gestisca; il livello regionale; quello dei singoli istituti secondo la loro autonomia. Pensiamo a un centro che abbia dei curricula nazionali, che sono importanti perché riteniamo che la nostra storia, le nostre tradizioni, le nostre radici debbano essere mantenute, valorizzate, facendo parte del nostro patrimonio e della nostra identità nazionale. Pensiamo, però, che a tali programmi nazionali debbano aggiungersene altri, che garantiscano ai ragazzi la ricchezza delle realtà regionali e locali pensiamo - come ho già detto - a un centro che indirizzi, governi, non gestisca e che valuti il funzionamento complessivo della scuola ed i livelli di apprendimento. Ciò attraverso un servizio nazionale di valutazione autonomo e indipendente, per la definizione degli standard di qualità e dei livelli di preparazione degli studenti.

Si osservi nell'intervento del Ministro il ripetersi della distinzione tra *governo* e *gestione* del sistema che riposizionano i ruoli affidati ai diversi interlocutori istituzionali e che riporta al centro le prerogative decisionali per lasciare in periferia i soli compiti di ordine gestionale secondo una logica di sostanziale negazione dell'autonomia scolastica. In estrema sintesi viene dichiarata la volontà di ridimensionare l'intervento diretto nello Stato nelle politiche sociali e scolastiche in virtù di una visione personalista della libertà di scelta dei singoli sulle modalità di accesso ai servizi pubblici dei quali si prediligono quelli sostenuti dall'iniziativa

privata ritenuta a priori più economica, efficace ed efficiente (Baldacci, 2014). In questa visione neoliberista della società, dove la competizione e la concorrenza sono considerati i meccanismi che governano anche le relazioni sociali, pure la scuola viene collocata sul mercato libero e sottomessa alla libera concorrenza, secondo una visione critica del sistema formativo di istruzione e formazione disegnato dalla precedente riforma che, analizzato secondo logiche produttive, ha un costo elevato, impiega troppe ore settimanali per le lezioni, richiede e spreca troppe risorse umane e materiali. In questa prospettiva la scuola, anche quella statale, con un infelice ritorno a logiche da prima rivoluzione industriale sostenute dalle dottrine neoliberiste, viene sostanzialmente assimilata alla fabbrica e diventa scuola-azienda all'interno dello Stato-azienda teorizzato all'epoca, produttrice di capitale umano da spendere sul mercato del lavoro (Baldacci, 2006). Secondo la formula politica *meno Stato, più mercato*, coniata nella prima metà degli anni Novanta (Reviglio, 1994) la politica scolastica del nuovo governo si fonda principalmente su considerazioni di ordine economico, mira a una riduzione delle spese per la scuola pubblica, e per i servizi pubblici in generale, che si traduce in un taglio del personale scolastico e nella sostanziale riduzione delle ore di lezione a partire dalle scuole primaria e secondaria di primo grado dove vengono *congelate* le esperienze del tempo pieno e del tempo prolungato. Di fatto è l'intero processo di implementazione della riforma a subire un brusco arresto che ha la diretta conseguenza di lasciare la scuola in mezzo al guado del complesso passaggio dal vecchio al nuovo sistema scolastico e di aprire le porte a un esercizio di difficile gestione, deliberatamente non guidato, ma intenzionato a limitare un'autonomia scolastica presto priva di risorse.

Dal punto di vista della ricerca nel campo delle Scienze dell'educazione non ci sono innovazioni o esiti di ricerche che sostengano queste scelte. I riferimenti culturali di quella che prende corpo come *controriforma* Moratti-Gelmini affondano le loro radici nel personalismo cristiano (Mournier, 1948; Maritain, 1959), i cui principi filosofici sono ben presenti nel dibattito nella rifondazione del sistema scolastico italiano del secondo dopoguerra, come ricordato nell'analisi dei programmi Ermini (1955), ma anche ben lontani dalla visione neoliberista ora propugnata. L'azione di annullamento della precedente riforma, posta alla base del nuovo percorso legislativo, viene direttamente assunto dal Governo tramite il criticato strumento della delega, nonostante la complessa gestione delle competenze ridisegnate dal processo di devoluzione avrebbero richiesto un opportuno preventivo passaggio parlamentare e il coinvolgimento della Conferenza Stato-Regioni. Ma il nuovo

progetto di riforma mostra una dimensione eminentemente politica e di reazione al provvedimento licenziato nella precedente legislatura. Esso è sottomesso a logiche economiche e, contrariamente a quanto avviene in altri Paesi dell'occidente, come Stati Uniti e Spagna, riporta la scuola italiana dentro il terreno di scontro ideologico tra le diverse idee di uomo e di società, vanificando il precedente tentativo di procedere a una revisione del sistema scolastico che fosse ispirata dall'adesione a principi universali, scientificamente fondata e aperta alla diversità e alla pluralità come sollecitato dallo stesso contemporaneo processo di creazione dell'Unione europea.

Di questo clima di scontro permanente, che occuperà i successivi due decenni, saranno investite anche le pratiche di progettazione e soprattutto la visione stessa dell'idea di curriculum che, per quanto complessa, aveva caratterizzato il dibattito pedagogico per tutto il Novecento.

#### **6.4 La deriva personalista e la riforma Moratti**

Prima di commentare i contenuti della cosiddetta riforma Moratti, che ha avuto un iter parlamentare lungo e travagliato visti i numerosi emendamenti proposti al disegno di Legge, è opportuno un richiamo ai documenti e agli atti che l'hanno preceduta e che hanno anticipato, mediante lo strumento della sperimentazione gestita a livello centrale, il programma politico successivamente realizzato con la Legge delega ed i conseguenti decreti applicativi. Tra i diversi interventi è opportuno ricordare:

- il *Rapporto iniziale* redatto dal coordinatore del gruppo il 18 novembre 2001 sulle cui linee generali non sarà trovato un pieno accordo tra i vari membri;
- il *Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro* costituito con DM 18 luglio 2001, n.672, pubblicato in due tomi nel novembre del 2001;
- la *Sintesi dei lavori e le Raccomandazioni per l'attuazione della Riforma* del 14 dicembre 2002;
- la convocazione degli *Stati Generali dell'istruzione* a Roma il 19 e 20 dicembre del 2001 dal significativo titolo: *Punto e a capo. Una scuola per crescere*;
- il *Progetto nazionale di sperimentazione* indetto con il D.M. del 9 settembre 2002, n.100 seguito dalla Circolare esplicativa del 18 settembre 2002, n.101, *Decreto di*



*attuazione del progetto nazionale di sperimentazione ex art. 11 D.P.R. n. 275/99 - Scuola dell'infanzia e prima classe di scuola elementare - Indicazioni e istruzioni;*

- *il disegno di legge delega n.1306, successivamente emendato, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale* licenziato dal Consiglio dei Ministri il 14 marzo 2002.

Rispetto a questi documenti va fatta una distinzione. Ad esclusione del *Progetto nazionale di sperimentazione* sono tutti documenti di lavoro indirizzati al decisore politico che vengono però, con un grave effetto di disorientamento, diffusi alle scuole e all'opinione pubblica prima di essere ritirati e successivamente raccolti negli Annali della Pubblica Istruzione. La *sperimentazione*, invece, rappresenta una forzatura verso un numero limitato di scuole attraverso la quale, come vedremo, si va a imporre un nuovo modello organizzativo gestito a livello centrale, in assenza di un supporto normativo specifico, facendo un uso improprio del D.P.R. n.275/1999, *Regolamento dell'autonomia scolastica*, pensato per essere utilizzato dalle scuole e non dal Ministero.

Nella Sintesi dei lavori e Raccomandazioni per l'attuazione della Riforma vengono richiamate per punti le linee di indirizzo fornite del ministro per l'assolvimento del compito richiesto alla Commissione. Tra di essi vale la pena ricordare quelle che avranno maggiore impatto sulla progettazione:

[...]

3. ipotizzare un'articolazione unitaria della scuola dai 6 ai 14 anni che avvalorì le specificità delle età evolutive della fanciullezza e della preadolescenza sul piano degli ordinamenti, del piano degli studi e dell'organizzazione del servizio; ciò significa promuovere, nella cornice ordinamentale della scuola primaria quinquennale e della scuola secondaria di I grado triennale, un piano degli studi unitario, continuo e progressivo organizzato in cicli biennali, dove si realizzi un più efficace raccordo tra l'ultimo anno della scuola primaria e il primo della secondaria di I grado e, nondimeno, tra l'ultimo biennio della scuola secondaria di I grado e gli studi liceali o professionali successivi, al fine di stimolare una spinta qualitativa verso l'alto dell'intero sistema di istruzione e di formazione;

[...]

6. identificare la natura pedagogica, l'identità curricolare e la fisionomia istituzionale di un percorso graduale e continuo di Istruzione/Formazione secondaria e superiore parallelo a quello di Istruzione secondaria e superiore, dai 14 ai 21 anni, con esso integrato a livello di funzioni di sistema e ad esso pari in dignità culturale ed educativa, abilitato a rilasciare tre titoli di studio corrispondenti a standard nazionali concertati in sede nazionale (Qualifica, Diploma di formazione secondario, Diploma professionale superiore);

7. predisporre piani di studio/standard nazionali obbligatori che, mentre rispettano forma e sostanza dell'art. 8 del Dpr.275 e delle altre leggi ordinarie e costituzionali in materia, consentano più di ora sia percorsi e completamenti personalizzati da parte delle famiglie e degli studenti, sia una maggiore verifica comparativa nazionale dei risultati;

Appare, già in queste prime linee programmatiche una riconcettualizzazione dell'idea di curricolo la cui *identità* viene declinata in termini di *piano degli studi* e di *standard nazionali* riferibili ai *livelli essenziali di prestazione* richiesti a ogni scuola, anche se non manca il richiamo all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze. Nel testo delle *Raccomandazioni* il curricolo sostanzialmente scompare, e non solo come vocabolo. Esso viene intenzionalmente omesso dalle considerazioni vincolanti sulle possibili architetture del sistema e sulla riorganizzazione delle attività didattiche di nuovo fortemente orientate ai contenuti disciplinari. Sulle precedenti idee di programma nazionale e di indicazioni per il curricolo prevale ora l'attenzione verso i processi cognitivi sviluppati sul piano individuale e fortemente orientati alla comprensione di conoscenze di tipo disciplinare delle quali, contro ogni logica di sviluppo, si invoca la riduzione.

Riorganizzazione dell'attività didattica sulla base di modalità capaci di assicurarle maggiore flessibilità ed efficacia. Si tratta, in particolare, di ridurre il numero delle discipline, mantenendolo entro una soglia che sia compatibile con la reale possibilità, da parte dello studente, di assimilare il linguaggio, la trama concettuale, i contenuti essenziali e lo statuto epistemologico di ciascuna di esse, e di assicurare, nel contempo, l'attivazione di uno spazio di lavoro interdisciplinare che permetta l'acquisizione

concreta di tutte quelle conoscenze, abilità e competenze che non rientrano nei confini delle discipline prescelte e sono, tuttavia, da considerarsi irrinunciabili ai fini di una formazione completa degli studenti. La combinazione di questi due approcci deve essere tesa a favorire la costruzione della conoscenza secondo una forma *duale*, in virtù della quale essa, da una parte, rimanga ancorata al contesto utilizzato e da questo in genere attivata; dall'altra, ne risulti svincolata, in modo da poter essere proiettata su altri contesti, considerati, per qualche aspetto, analoghi al precedente. Ne escono in tal modo rafforzate l'attitudine al *trasferimento analogico* da un contesto a un altro, basata sulla capacità di "vedere" un materiale di apprendimento relativo a una particolare conoscenza in situazioni differenti da quella originaria e abituale, e l'*astrazione*, cioè la capacità di identificare caratteristiche comuni in campi differenti. Legare strettamente un concetto a un solo contesto rende più difficile lo sviluppo di queste capacità: ciò non significa, ovviamente, negare non solo l'utilità, ma anche la necessità di un lavoro di riflessione e di codificazione all'interno di un contesto specifico, al fine di cogliere gli elementi essenziali che ne caratterizzano gli apporti concettuali o metodologici. Si parla di forma duale proprio per sottolineare, da un lato, che la base di conoscenza da fornire allo studente deve essere codificata in termini precisi all'interno di uno specifico linguaggio e di un dominio teorico ben definito, in modo da offrire cardini di riferimento significativi e stabili: dall'altro, però, che questa stessa base deve essere sufficientemente flessibile da consentire l'allargamento dello sguardo ad altri contesti e da favorire la capacità di generalizzare quanto già costituito, prendendo in considerazione altre situazioni e altre problematiche.

(Sintesi dei lavori e Raccomandazioni per l'attuazione della Riforma: 10)

Per le stesse ragioni il concetto di competenza si contestualizza nella proposta di istituzione di un *portfolio delle competenze*, che accompagni la carriera scolastica di ogni studente dai 3 ai 18 anni e che contenga schede di valutazione legate alla certificazione degli apprendimenti e schede di orientamento più centrate a documentare le attitudini personali. Il concetto di *portfolio* era apparso nei primi anni Novanta del Novecento, in contesto nordamericano, nell'ambito del settore di studi sui limiti della valutazione tradizionale di stampo comportamentista che in Italia prenderà il nome di *valutazione autentica o alternativa* (Wiggins, 1993; Comoglio, 2002) e che darà un deciso contributo agli studi su oggetto e metodi della valutazione (Comoglio, 2003; Pellerey, 2004; Varisco, 2004; Castoldi, 2005). Nell'applicazione che sarà gradualmente introdotta in Italia il *portfolio delle competenze* si

traduce nella compilazione di un dossier personale. Questo adempimento amministrativo, il cui continuo aggiornamento viene affidato ai docenti, desta subito molte perplessità non solo tra i docenti stessi, per la mole di lavoro richiesta e per la dubbia utilità pedagogica, ma anche tra gli accademici; tra gli stessi esperti che hanno partecipato al gruppo di lavoro voluto dal Ministro, fino ad attirare anche l'attenzione dell'*Autorità garante per la protezione dei dati personali*, organismo pubblico indipendente istituito con la Legge del 31 dicembre 1996, n.675, *Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali*.

[...] il Portfolio delle competenze è strumento unitario che raccoglie ordinatamente e stabilmente le documentazioni più significative del percorso scolastico dell'alunno, registrandone esiti e modalità di svolgimento del suo processo formativo, e accompagnandolo dalla scuola dell'infanzia fino alla conclusione del 1° ciclo di istruzione per tracciare la sua "storia" e per offrirsi in ogni momento a supporto di analisi ragionate e condivise dei risultati ottenuti per i docenti, per l'alunno e per i suoi genitori. Inoltre, i tradizionali documenti di valutazione personale dell'alunno, nonché la certificazione delle competenze acquisite e il consiglio d'orientamento, anche ai fini delle successive scelte da esercitare nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e formazione, dovranno convergere nel Portfolio.

(<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio.shtml>)

Il termine *curricolo* appare solo nel titolo dato al punto 8 della *Sintesi* per poi venire estromesso dal dettato normativo. Nella *Sintesi* si raccomanda di strutturare lo sdoppiamento del sistema nazionale di istruzione e formazione mediante la definizione di *Piani di studio del sistema di istruzione* e *Piani di studio del sistema di formazione* per garantire la qualità dei *programmi*. Tali *Piani* devono essere strutturati in due parti articolate tra di loro: *il profilo educativo, culturale e professionale terminale* degli allievi; *gli obiettivi specifici d'apprendimento* obbligatori su tutto il territorio nazionale per ogni ciclo biennale o quadriennale.

Queste prime raccomandazioni, che sono tecnicamente dei documenti di lavoro interni resi pubblici ma privi di valenza normativa, sono di indubbia complessità e ambiguità sul piano lessicale e concettuale (curricolo, programma, piano, profilo, livelli essenziali di prestazione, obiettivi). Esse vengono forzosamente introdotte nelle scuole, mentre è ancora in discussione la proposta della nuova Legge di riforma, attraverso una sperimentazione nazionale avviata

con il D.M. del 9 settembre 2002, n.100 alla quale vengono allegate le *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia* e le *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati nella Scuola Primaria* organizzate in obiettivi generali e specifici e corredate da *Raccomandazioni* per la loro attuazione. In quest'ultimo documento vengono sbrigativamente chiariti i cambi di paradigma che, secondo gli autori, hanno portato ai passaggi: dai *Programmi*, ai *Curricoli* e dalla *Programmazione curricolare* ai *Piani di Studio Personalizzati* (Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria, p.5-7). Si dà in questo modo per scontato che questi passaggi siano effettivamente avvenuti quando, al contrario, nel caso della programmazione curricolare e soprattutto del curriculum di istituto, sono al massimo stati oggetto di sperimentazione da parte di alcune scuole. Esperienze che vengono drasticamente azzerate da questo provvedimento. Analizzando i contenuti proposti si osserva, invece, come nel perseguire il disegno politico di completo annullamento della riforma Berlinguer-De Mauro, soprattutto nei valori in essa contenuti rispetto a ruolo e funzione della scuola statale nella società italiana, le nuove Indicazioni Nazionali non fanno più riferimento al curriculum e ai saperi ritenuti essenziali, ma sono declinate in termini di *piani personalizzati*. Questa scelta soddisfa l'idea che non deve essere lo Stato a dare un indirizzo agli studi ma che il suo unico compito sia di favorire la libertà individuale di scelta. Inoltre, essa asseconda una discutibile filosofia didattica dove il processo di insegnamento-apprendimento si risolve nel rapporto diretto tra alunno e docente, come se questo non si realizzasse in un contesto sociale specifico quale è quello scolastico e della comunità per la quale la scuola opera come servizio pubblico. Questo orientamento che riporta indietro l'orologio della storia dell'evoluzione del sistema scolastico italiano, va intenzionalmente a minare l'unitarietà del curriculum di base e la funzione egualitaria del sistema scolastico nazionale precedentemente teorizzati (Contu, 2020). Esso, infatti, pare fondarsi su un impianto ideologico piuttosto che epistemologico, coerente rispetto alla costruzione di un difficilmente controllabile curriculum personale. Questo percorso, frutto di un piano personalizzato, nelle intenzioni del legislatore viene documentato attraverso il portfolio, anch'esso personale, risultato della somma di frammenti raccolti durante il percorso di apprendimento, molto legato alle specificità e discontinuità spazio-temporali del contesto, difficilmente riconducibile a una logica curricolare vera e propria. Una personalizzazione che fa capo prima di tutto alla famiglia e non all'individuo e alla sua posizione nella società; che ricorre a Indicazioni nazionali strutturate per discipline

e per contenuti, prima fra tutte la Religione Cattolica, organizzate in termini cognitivi, per conoscenze e abilità, secondo il tradizionale modello positivista per obiettivi. Rispetto a queste Indicazioni dal carattere prescrittivo, si chiede alla scuola di operare in termini di risposta alle richieste personali dell'alunno e della sua famiglia omettendo di ottemperare al mandato costituzionale. Non è casuale, in questo senso, il passaggio metodologico proposto dalle nuove *Indicazioni* dalla precedente libera esperienza di organizzazione dell'insegnamento per Unità Didattiche, centrate sull'oggetto da apprendere, alle Unità di Apprendimento il cui obiettivo è rispondere alle specifiche richieste di ogni alunno (Fiorin, 2008).

Da rilevare che la programmazione curricolare viene descritta come la sintesi delle tradizionali attività in uso all'epoca dei Programmi nazionali con quelle previste dal curriculum inteso come *le scelte educative e didattiche concretamente adottate dai docenti nelle diverse realtà scolastiche*. I *Piani di studio personalizzati* vengono invece contraddittoriamente proposti come la vera innovazione che va a rovesciare la vecchia prospettiva di calare dall'alto i contenuti culturali che ora, sempre secondo gli autori delle Raccomandazioni, vengono costruiti secondo un percorso che va *dal particolare personale al culturale!*

Restano, come nella stagione della Programmazione Curricolare, i vincoli nazionali che tutti devono rispettare e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare, anche dando spazio ad intese per una quota regionale nella loro determinazione (sono i «livelli essenziali di prestazione» di cui si parla nelle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati).

Resta, nondimeno, la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che devono offrire percorsi formativi, ma risulta ancora più netto di prima il principio della personale responsabilità educativa dei ragazzi, dei genitori e del territorio nello sceglierli e nel percorrerli ed acquisirli. Questi, infatti, sono chiamati in causa direttamente nella realizzazione dei vincoli nazionali entro le opportunità offerte dalla progettazione di scuola e di rete. Il risultato dovrebbe essere la costruzione sempre più mirata di Piani di Studio Personalizzati, dove la parola chiave è, appunto, personalizzati sia nella progettazione e nello svolgimento (cfr. le Unità di Apprendimento), sia nella verifica (cfr. il portfolio delle competenze).

(Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria, p.6-7)

Considerato che questo estratto delle *Raccomandazioni* si commenta da solo, resta da segnalare il fatto che la Commissione ministeriale, nel breve periodo di soli quattro mesi, nel corso dei quali ha dovuto procedere all'elaborazione di tutti questi documenti, si è certamente resa conto dell'insorgere di un serio problema di lessico, testimone anche del disaccordo interno alla commissione stessa, il cui tentativo di disambiguazione e di mantenimento di una coerenza interna al testo delle indicazioni, così come di una specchiata valenza scientifica, non pare pienamente riuscito. Al contrario, da questo momento in poi saranno crescenti le difficoltà di accesso ai testi di riforma che si susseguiranno proprio per le indeterminanze e le difficoltà di comunicare con chiarezza di parte dei concetti utilizzati o riformulati come espressamente indicato dagli stessi estensori dei testi ministeriali citati:

Uno dei problemi più ricorrenti nel mondo della scuola e del discorso pedagogico è costituito dall'uso di espressioni e di termini a cui si attribuiscono significati differenti. Per quanto comprensibile e legittima, la circostanza impedisce spesso un dialogo appropriato e non equivoco, per cui si finisce per non intendersi e per compromettere una ricerca comune delle soluzioni più adatte ai problemi educativi e professionali che si incontrano. Anche la legge delega, i Decreti attuativi e i Documenti nazionali (il *Profilo educativo, culturale e professionale* e le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*) non si sottraggono a questo limite che è anche un rischio. Adoperano un lessico, tra l'altro talvolta inedito, a cui si possono assegnare significati diversi. (Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria: 3)

Una dichiarazione per certi versi imbarazzante che potrebbe anche essere intesa come una resa dal punto di vista scientifico, o come un sottinteso programma di riforma finalizzato a frammentare il sistema scolastico nazionale e a rendere difficilmente comparabile e valutabile quanto progettato e realizzato a livello di singola istituzione scolastica autonoma, sia essa statale o privata.

Ripercorrendo il testo delle *Raccomandazioni* si ricava una mappa complessa e poco fruibile dei concetti utilizzati per rompere l'orizzontalità e la relativa semplicità del precedente passaggio sintetizzato nella citata formula proposta da Stenhouse (1975) di cambiamento *dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*. Ora ci si deve confrontare con:

- le Indicazioni nazionali che descrivono la geografia epistemologica che ogni docente è chiamato a padroneggiare per poter organizzare in maniera formativa il proprio insegnamento;
- i Piani di studio personalizzati che richiedono ai docenti di modificare la propria azione professionale operando non dal generale culturale al particolare personale, ma, al contrario, dal particolare personale al generale culturale;
- gli obiettivi generali del processo educativo e gli obiettivi specifici di apprendimento che diventano obiettivi formativi nel momento in cui ristrutturano l'ordine formale epistemologico da cui sono ricavati in quello reale, psicologico e didattico di ciascun allievo, con la sua storia e le sue personali attese;
- gli obiettivi formativi che sono la forma, fatta di diverse combinazioni qualitative e quantitative, assegnata di volta in volta dai docenti alla materia prima culturale contenuta nelle Indicazioni Nazionali.

Non è casuale che proprio in questo momento si accentui nella comunità scolastica e in quella accademica il dibattito pedagogico sui termini *individualizzazione* e *personalizzazione* il cui confronto offre un'immagine esauriente del cambiamento in atto nel nuovo processo di riforma (Bresciani e Callini, 2002; Melino, 2004; Baldacci, 2002, 2005). Riprendendo, a titolo esemplificativo, ma anche emblematico, le parole di Baldacci (2002) l'individualizzazione si riferisce a:

[...] quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è quello di garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento. (Baldacci, 2002: 132)

La personalizzazione, invece, va ricondotta a:

[...] quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive. (Baldacci, 2002: 133)

Dal punto di vista della progettazione nel caso dell'individualizzazione gli obiettivi o i traguardi individuati sono comuni a tutti (come nella citata strategia del *mastery learning*),



mentre nel caso della personalizzazione gli obiettivi sono diversi per ogni studente (Claparède, 1952). Sul piano pedagogico, come anche nel dettato costituzionale, le due prospettive non possono che essere considerate complementari, mentre nei processi di riforma che si susseguono in questa fase storica diventano termini alternativi, testimoni di una contrapposizione politico-ideologica, legata a una diversa visione della società e della funzione che in essa viene svolta dalla scuola, dove il dato più significativo che emerge è una strumentalizzazione del tema *scuola pubblica* e l'incapacità di operare una sintesi politica che si può, invece, incontrare in ambito accademico o all'interno dei Collegi dei docenti. Proprio per questo sul confronto tra individualizzazione e personalizzazione si va costruendo un altro dualismo concettuale, tuttora presente nell'immaginario collettivo nazionale, quello legato storicamente alla guerra di religione della *riforma* e della *controriforma* con il quale nella stampa nazionale, così come in quella specialistica, professionale e sindacale, vengono tuttora etichettati, classificati e confrontati, dall'angolo visuale dei diversi schieramenti, tutti i provvedimenti che riguardano la scuola.

Al momento della promulgazione della Legge 28 marzo 2003, n.53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* molto del nuovo cammino di riforma è già stato percorso attraverso il citato uso strumentale e centralizzato dello strumento della sperimentazione previsto dal Regolamento sull'autonomia che ha coinvolto e finanziato un limitato numero (circa 200) di istituzioni scolastiche del Paese. Si chiude in questo modo un periodo di oltre due anni durante il quale le scuole italiane, ad esclusione di quelle coinvolte nella sperimentazione, hanno sostanzialmente operato in autonomia, ma in solitudine, sulla base di disposizioni transitorie e dei programmi nazionali previgenti il nuovo progetto di riforma. La Legge n.53/2003 è composta da soli sette articoli attraverso i quali vengono definite le deleghe conferite al Governo per la successiva decretazione applicativa. Il cambio di impostazione è evidente fin dal titolo dato al provvedimento che tiene conto delle norme contenute nel nuovo Titolo V della Costituzione che affida allo Stato, nel rispetto delle competenze affidate alle Regioni, ai Comuni e alle scuole autonome: la definizione delle norme generali sull'istruzione; l'indicazione dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale. Diversa anche la declinazione delle finalità generali dove emerge la nuova filosofia educativa che, come accennato, condiziona anche la

progettazione scolastica. La visione comune su *la crescita e la valorizzazione della persona umana* si realizza ancora *nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori* (L.30/2000, art.1, c.1), ma viene ora subordinata al rispetto *delle scelte educative della famiglia* (L.53/2003, art.1, c.1) e non alle finalità istituzionali e alle Indicazioni nazionali. Inoltre, a fronte della visione unitaria del sistema nazionale di istruzione e formazione definito dalla Legge n.30/2000, che viene abrogata in blocco (art. 7, c.12 e 13) insieme alla Legge del 20 gennaio 1999 contenente *Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione*, la Legge n.53/2000 prevede la costruzione di un *sistema duale* costituito da un sistema di istruzione di base unitario seguito da un doppio sistema secondario organizzato su due percorsi: il primo, liceale, che possiamo considerare in linea con il sistema di istruzione obbligatoria, anche se sbilanciato verso la *liceizzazione* del settore della scuola secondaria di secondo grado; il secondo si compatta attorno alla formazione tecnico-professionale.

[...] il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale (Legge n.53/2003, art. 2, d)

Il sistema scolastico nazionale riprende dunque la forma di una Y già teorizzata nella prima Carta della Scuola, proposta da Bottai nel 1939, dove la scuola veniva riorganizzata in base alla funzione sociale *secondo il principio della selezione* (Bottai, 1939, VI Dichiarazione), funzione ora esercitata mediante la revisione degli strumenti della valutazione e dell'orientamento. Inoltre, viene ripristinata la precedente struttura di base, riportando l'obbligo a otto anni di scolarità attraverso un riordino dei cicli fittizio che, di fatto, ripristina la separazione tra i cinque anni della scuola primaria seguiti dal triennio della scuola secondaria di I grado della legislazione previgente la riforma Berlinguer-De Mauro, riuniti ora nominalmente in quello che viene chiamato *I ciclo di istruzione*. Mentre nella scuola secondaria di secondo grado (II ciclo) viene reintrodotta il doppio curriculum di stampo gentiliano, dato che l'assolvimento non più dell'*obbligo scolastico*, ma del *diritto-dovere all'istruzione*, può essere esercitato nel settore quinquennale dei licei (suddivisi in: artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane) oppure in quello più articolato della formazione professionale che in seguito, e in aperta contraddizione con la riforma del Titolo V della Costituzione, passa sotto il controllo

dei governi regionali (art. 2, g). Alla scuola viene chiesto di orientare gli studenti rispetto a queste scelte secondo una nuova interpretazione della continuità tra i diversi ordini\.

Vanno ricordate almeno altre due importanti novità introdotte da questa Legge delega. La prima è la norma, di dubbio valore pedagogico, sull'anticipo scolastico, che consente l'acritica iscrizione anticipata alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria (art. 2, e; f) portando da dodici a sedici mesi la differenza massima di età tra gli appartenenti a una stessa sezione o gruppo classe. La seconda, riguarda la trasformazione dell'*obbligo formativo* fino a 18 anni di età, prospettato dalla riforma Berlinguer-De Mauro, in *alternanza scuola-lavoro*, inizialmente prevista solo per il corso di studi professionale (art. 2, g).

Seguiranno a cascata i seguenti decreti applicativi attraverso i quali, dopo anni di tentativi e di sperimentazioni, sarà riformato anche il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione che concretizzerà il progetto di ricostruzione del sistema duale:

- D.Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53;
- D.Lgs. 19 novembre 2004, n. 286; *Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53;*
- D.Lgs. 15 aprile 2005, n. 76, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53*
- D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53;*
- D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 227, *Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, a norma dell'articolo 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53;*
- D.Lgs. 15 aprile 2005, n. 77, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53"*

Dal punto di vista del curriculum la Legge n.53/2003 ne conferma il superamento secondo le linee già tracciate nei documenti preparatori e nel corso della sperimentazione nazionale che

l'ha preceduta dove al termine *curricolo* si sostituisce quello di *piano di studio personalizzato*.

[...] i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione [...] (Legge n.53/2003, art. 3, h)

[...] i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali. (Legge n.53/2003, art. 3, l)

Questa riforma rinnova quindi strutturalmente il sistema scolastico presentando un modello alternativo a quello proposto nella precedente legislatura e a quello ad essa preesistente. Lo fa riproponendo il vecchio modello basato sul *sistema duale* affidando alle Regioni l'istruzione tecnica, insieme con la formazione professionale e mantenendo all'interno delle dirette competenze dello Stato il sistema dei licei (D.Lgs del 17 ottobre 2005, n. 226 *delle norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n.53*).

Dal punto di vista della progettazione in campo scolastico questa riforma rappresenta una brusca battuta d'arresto e, nel negare il valore dato in precedenza alla predisposizione del curricolo di istituto sulla base delle Indicazioni nazionali, non riesce a trovare continuità con il passato ma impone una deriva, di incerto fondamento scientifico e di dubbia interpretazione, dove la progettazione didattica educativa si risolve nella sola predisposizione dei piani di studio personalizzati che, di fatto, annullano i programmi nazionali, dei quali però rimangono in uso gli obiettivi formativi generali e gli obiettivi didattici specifici da utilizzare per la programmazione delle Unità di Apprendimento.

## 7. Dalla programmazione alla progettazione

Seppur avversata su diversi fronti e confusa all'interno di un'aspra contesa politica, la progettazione comincia a farsi faticosamente largo all'interno del sistema scolastico italiano, promossa dalle esigenze portate dalla creazione delle istituzioni scolastiche autonome e dalle precise indicazioni contenute nel successivo *Regolamento* applicativo che sanciscono il passaggio dal curriculum erogato al curriculum progettato (Scurati, 1982). Si tratta di un processo complesso e non realizzabile a breve termine, anche perché il portato di innovazione dell'autonomia richiede tempi lunghi per essere compreso, assimilato e, soprattutto, implementato. Ancora oggi all'interno della scuola così come nell'opinione pubblica, questo passaggio può dirsi tutt'altro che compiuto (Campione, Contu, 2020). Nei contesti scolastici si tende ancora a confondere i termini programmazione e progettazione e a utilizzarli come sinonimi. Eppure, proprio a partire dal Regolamento sull'autonomia e dai testi delle due riforme appena esaminate, il termine programmazione, complice anche il linguaggio e le strategie utilizzati in sede europea, scompare dall'orizzonte didattico-educativo per essere sostituito dal concetto di progettazione. Anzi, comincia a migrare verso un uso più indirizzato a indicare il livello organizzativo individuato dalle azioni politiche di predisposizione di specifici programmi, come nel caso della *programmazione dell'offerta formativa da parte delle Regioni* (L.Q. n.30/2000, art. 12, c.1) o della *programmazione dell'accesso ai corsi di formazione degli insegnanti* (L. n.53/2003, art.5, c.1a), o del primo ciclo di *programmazione 1994 - 1999 di utilizzo dei fondi strutturali europei* (FSE, Fondo Sociale Europeo; FESR, Fondo Europeo di Sviluppo Regionale), finanziati dal MIUR attraverso i PON (Piani Operativi Nazionali) e finalizzati a rafforzare la coesione economica, sociale e territoriale tra

i Paesi membri riducendo il divario fra le regioni più avanzate e quelle in ritardo nello sviluppo. In ambito politico e anche scolastico la programmazione, anche se rimane tra i compiti professionali nel contratto di lavoro del personale docente della scuola di base, assume dunque un carattere di definizione generale di politiche di indirizzo e di supporto, mentre la progettazione si occupa di organizzarne la concreta realizzazione in uno specifico contesto.

La progettazione coinvolge in prima persona gli operatori scolastici, e deve interpretare le *policies* concordate nella fase di programmazione, a cui prendono parte invece i politici, gli amministratori, i dirigenti degli uffici scolastici regionali e provinciali, i dirigenti scolastici, ecc., per il raggiungimento di finalità ed obiettivi di particolare rilevanza.

La progettazione implica sempre il riferimento ad una meta, ad un fine. Progettare nella formazione, come nella scuola, significa essenzialmente mettere in campo competenze intellettuali, operative, relazionali e tecnico-professionali per tradurre in interventi formativi intenzionali una specifica visione del mondo e dell'uomo; per questo la progettazione non può essere considerata una semplice tecnica, adattabile e trasferibile a seconda dei contesti che chiedono o necessitano di istruzione/formazione. Progettare vuol dire, innanzitutto, partire dall'analisi dell'esistente per proiettarsi verso il futuro, verso l'individuazione di ipotetici percorsi di trasformazione della realtà. Le proposte progettuali devono pertanto rifarsi a «misure» specifiche di intervento connesse a loro volta con obiettivi di trasformazione sociale, economica e culturale.

I due «vettori» sui cui si fonda qualsiasi progettazione e quindi qualsiasi progetto formativo, sono essenzialmente due: quello ideativo, creativo, costruttivo, prospettivo, da una parte e quello di controllo, guida, monitoraggio e valutazione dall'altro. (Capperucci, 2008: 58-59)

Nel definitivo passaggio dalla scuola della programmazione educativa e didattica a quella della progettazione curricolare possiamo quindi individuare un nuovo rapporto tra programmazione e progettazione la cui collocazione individua organi e livelli organizzativi diversi, dove è la prima a fare da guida alla seconda, all'interno di un quadro operativo rinnovato, non gerarchico, non prescrittivo, ma ricco di elementi di flessibilità che necessitano di nuove professionalità nel campo dirigenziale, in quello gestionale-

amministrativo e in quello docente (Semeraro, 1999; Ajello e Pontecorvo, 2002; Castoldi, 2013).

Va, inoltre, osservato che il lavoro di progettazione richiesto all'insegnante non riguarda il solo piano curricolare, ma l'intera offerta formativa dalla sua prima ideazione, basata sia su indicazioni nazionali, sia su vincoli e possibilità locali, alla sua controllata realizzazione e alla sua successiva valutazione. L'autonomia scolastica richiede, per la sua piena realizzazione, una nuova cultura della progettazione e professionisti in grado di attuarla in termini collegiali e dentro un quadro metodologico scientificamente fondato. Per questo il lavoro di progettazione dell'insegnante non si esaurisce nel pur fondamentale passaggio dalle Indicazioni nazionali al curriculum di istituto e alla sua effettiva realizzazione nell'attività educativa e didattica, ma si articola nel più complesso esercizio di attività di progettazione generale dell'offerta formativa dove alle pratiche didattiche si associano anche quelle euristiche e gestionali.

Come vedremo in seguito, mentre continua a sfuggire il forte legame tra programmazione e progettazione, sarà sul binomio progetto-progettazione che si svilupperanno nuove ambiguità, sia per la forte spinta a proporre progetti, sostenuta dal MIUR nel periodo che ha preceduto l'introduzione dell'autonomia scolastica, sia per le successive possibilità offerte nello stesso campo dai fondi europei. In entrambi i casi, a fronte di una precisa spinta ad assumere un comportamento più scientifico nella formulazione e gestione della progettazione, fatto in sé estremamente positivo rispetto alla varietà riscontrata nell'analisi delle pratiche di programmazione educativa e didattica, si registrerà una nuova tendenza a separare la progettazione richiesta dal sistema scolastico, riconducibile a impegni anche di ordine burocratico, da quella, non meno semplice, richiesta dai singoli progetti promossi all'interno o sostenuti dall'esterno dell'istituzione scolastica.

### **7.1 Riforme e controriforme: la prima stagione delle Indicazioni nazionali**

La situazione di incertezza provocata dall'impatto dei due progetti contrapposti di riforma del sistema scolastico che hanno contrassegnato il passaggio all'autonomia a cavallo della riforma costituzionale si riflette sull'atteggiamento dei docenti, ma anche dell'opinione pubblica disorientata dalle modalità, dalle tempistiche e dallo stesso linguaggio adottato che

rende poco comprensibili tanto i termini dei cambiamenti prospettati, quanto le ragioni della battaglia politica in atto. Di sicuro, a livello di organizzazione dell'offerta formativa e di progettazione delle attività didattico-educative, le incertezze e le discontinuità rilevate a livello centrale, unite alle emergenze della messa a punto delle pratiche di gestione dell'autonomia scolastica e di assicurazione dei servizi essenziali, mette le scuole nella condizione di dover affrontare e risolvere le situazioni locali agendo senza la dovuta chiarezza sul piano scientifico e concettuale e senza le auspiccate azioni di indirizzo e di supporto previste a livello nazionale e territoriale. Questo primo momento di disorientamento generale può essere considerato all'origine della frammentazione delle esperienze di progettazione, avvertita a livello di sistema, che si sono volute indagare con la presente ricerca e che saranno esaminate nella terza parte del testo.

Su questa situazione si trova ad operare il nuovo Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni il quale interviene sul percorso di attuazione della riforma Moratti con il dichiarato intento di ristabilire serenità e fiducia all'interno dell'ambiente scolastico e nell'opinione pubblica. I primi atti emanati al momento dell'insediamento (maggio 2006) e le indicazioni fornite alle scuole in vista dell'avvio dell'anno scolastico 2006/2007 (C.M. prot. n.7625 del 31 agosto 2006) interrompono il processo di riforma disegnato dal governo precedente.

[...] tenuto conto del carattere provvisorio delle Indicazioni nazionali e della circostanza che occorre procedere ad una complessiva revisione delle stesse, nonché all'emanazione dei Regolamenti definitivi di attuazione del decreto legislativo n. 59/2004, soccorrono fondate ragioni per suggerire di soprassedere dall'applicazione delle modalità di valutazioni introdotte dal portfolio e di avvalersi dei modelli valutativi di cui al previgente ordinamento.

(C.M: del 31 agosto 2006, Prot. n. 7265/FR, Provvedimenti e temi di rilevante interesse connessi all'avvio dell'anno scolastico 2006/2007)

Tuttavia, la scelta di lasciare libertà alle scuole interessate di proseguire autonomamente con la sperimentazione del *portfolio* e delle *Indicazioni* non aiuta a ricomporre il processo di frammentazione in atto che, anzi, in questo modo si rinnova e si consolida. Possiamo ipotizzare che il perdurare dello stato di contrapposizione tra le diverse linee di filosofia politica rispetto a ruolo e funzione della scuola pubblica, insieme a questa e altre mancate prese di posizione abbiano favorito l'abitudine, oggi consolidata, di utilizzare termini quali



programma, curriculum e indicazioni come se fossero dei sinonimi, allo stesso modo con il quale, anche in alcuni testi normativi, amministrativi e ministeriali si tende a confondere i concetti di programmazione e progettazione. Lo stesso andamento si può verificare se si vanno a esaminare i termini utilizzati in questo stesso lasso di tempo nel campo della valutazione degli apprendimenti e della certificazione delle competenze che confermano la difficoltà di affermazione di questi principi nella cultura docente.

L'idea di procedere evitando le scelte radicali e demolitorie adottate in precedenza, e di optare per il ricorso a interventi mirati e concertati, riassunti dallo stesso ministro nella metafora della politica del *cacciavite*, consente la riapertura di un confronto più aperto e meno aspro sui temi della riforma della scuola. Questo non impedisce alla compagine di governo un ritorno ai temi e ai fondamenti scientifici della riforma Berlinguer-De Mauro anche se viene evitato ogni riferimento al piano di riordino dei cicli. Nel corso della XV legislatura si sommano gli interventi correttivi. Viene nuovamente modificato l'obbligo di istruzione, che viene elevato a 16 anni (art.1, c.622 della Legge del 26 dicembre 2006, n.296). Anche il D.Lgs. del 17 ottobre 2005 (*delle norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n.53*) che aveva trasformato gli istituti tecnici in licei, viene annullato. Infine, si riporta sotto la diretta competenza dello Stato il settore della formazione tecnica e professionale (Legge 2 aprile 2007, n. 40, articolo 13), precedentemente demandata alle Regioni in aperta violazione di quanto previsto dal nuovo Titolo V della Costituzione repubblicana.

Sul problema della mancata chiarezza nella definizione dei curricoli, dopo un percorso di consultazione e di correzione delle proposte formulate dal Ministero, nel luglio del 2007 vengono pubblicati, secondo una logica sperimentale la cui durata è individuata nel successivo biennio, due documenti fortemente correlati tra di loro: il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (D.M. 22 luglio 2007, n.139) e le *Indicazioni Nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, allegati al D.M. 31 luglio 2007.

I due documenti sono preceduti da quello che viene definito un *documento di base* dal titolo: *Cultura, scuola, persona (Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione)*, redatto dalla Commissione di esperti, presieduta da Mauro Ceruti,

chiamata dal Ministro a rivedere il testo delle Indicazioni nazionali vigenti. I contenuti di tale documento saranno ripresi nella premessa al testo delle Indicazioni nazionali che sarà di lì a poco licenziato. Nella sua brevità il testo, chiaramente ispirato alle teorie della complessità e al pensiero di Ceruti e di Morin esplorati nella prima parte di questa ricerca, individua alcuni dei concetti su cui saranno successivamente costruite le nuove Indicazioni nazionali. Di essi tre devono essere ritenuti imprescindibili per orientare la costruzione di ogni proposta curricolare:

1. la centralità della persona;
2. la nuova idea di cittadinanza;
3. la fondazione di un nuovo umanesimo.

Dopo un'analisi iniziale degli elementi di complessità che definiscono il nuovo scenario socioculturale nel quale opera la scuola vengono definite le sue finalità:

La scuola deve offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; deve far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e selezionare le informazioni; deve promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; deve favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.

La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le penalizzazioni sociali, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire. (MPI, 2007a: 7)

La scuola si muove quindi all'interno di una prospettiva inclusiva rimettendo al centro dell'attenzione la persona intesa nella sua dimensione individuale, ma anche relazionale rispetto alla famiglia, alla società e, nell'azione didattico - educativa, rispetto alla scuola, alla classe e alla condivisione del progetto educativo. Non si tratta di un compito che si realizza all'interno dei vincoli spazio - temporali dell'esperienza scolastica, ma che è orientato a

favorire l'autonomia e la capacità decisionale di ogni persona in funzione di una più generale capacità di gestire la propria esistenza e di partecipare positivamente alla realizzazione di quella degli altri. Questa prospettiva viene riassunta in un rinnovato concetto di *cittadinanza* che supera i confini e i limiti geografici nazionali.

Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. (MPI, 2007a: 12)

Al concetto di cittadinanza si affianca la forte sollecitazione a partecipare alla costruzione di un *nuovo umanesimo* che sul piano della progettazione e realizzazione delle indicazioni nazionali e dei curricoli scolastici si traduce in una maggiore attenzione alle relazioni tra l'esperienza personale e quella più ampia degli altri individui che compongono la specie umana che popola il pianeta raggiungibile attraverso un positivo superamento della frammentazione disciplinare che ha caratterizzato anche la scuola italiana nella seconda metà del Novecento.

Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità.

[...]

È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo. (MPI, 2007a: 14)

*Cultura, scuola, persona* è un documento che posiziona il processo di riforma del sistema scolastico italiano e della sua proposta formativa all'interno dell'articolato dibattito in corso a livello internazionale. La sua universalità e complessità risultano di non facile realizzazione pratica. Infatti, una delle critiche che saranno sollevate al nuovo testo delle Indicazioni nazionali sarà quello di essere poco aderente ai principi in esso enunciati. Tuttavia, non si

può non riconoscere a questo documento il merito di avere tracciato una precisa direzione di sviluppo della proposta curricolare che come vedremo, guida e ispira tuttora i processi di miglioramento dei testi delle indicazioni nazionali che si sono nel frattempo avvicinati.

Il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (D.M. 22 luglio 2007, n.139) è composto di soli sei articoli. Sono interessanti i tre Allegati che costituiscono una premessa alle nuove Indicazioni nazionali: il *Documento tecnico*; gli *Assi culturali*; le *Competenza chiavi di cittadinanza*. Nel *Documento tecnico* si fa riferimento alla *Raccomandazione* del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 dicembre 2006 relativa alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente che gli Stati membri sono invitati a inserire nelle politiche educative nazionali (*comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale*). Le competenze, oltre ai saperi, entrano così nuovamente a far parte delle Indicazioni nazionali e, di conseguenza, dei curricula scolastici. I saperi vengono declinati in abilità/capacità e conoscenze. Saperi e competenze, per la cui definizione si fa riferimento al Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF, *European Qualification Framework*, che sarà formalmente costituito con la *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008) sono organizzati su quattro *Assi culturali* tra loro correlati: dei linguaggi; matematico; scientifico-tecnologico; storico-sociale. Nel mantenere al centro del progetto didattico educativo l'obiettivo di *favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale*, viene dato rilievo alle indicazioni provenienti dall'UE mediante l'adozione delle otto *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria* (*imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione*). Si riprende in questo modo, ma con un preciso riferimento allo sviluppo di un sistema europeo dell'educazione, quell'attenzione al compimento del dettato costituzionale affidato alla scuola pubblica e sintetizzato nell'obiettivo della formazione dell'uomo e del cittadino secondo una nuova

prospettiva di cittadinanza non più legata all'appartenenza allo Stato nazionale ma estesa a livello comunitario e condivisa con gli altri Paesi membri dell'UE.

Il nuovo testo delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, pubblicato nel settembre del 2007 (M.P.I., 2007b), riprende quindi il tema della continuità curricolare per tutta la scuola di base, da 3 a 14 anni di età, ed è incentrato sul concetto di competenza inteso come qualcosa di connesso a un traguardo da raggiungere. La competenza, a differenza delle finalità (che sono mete ideali, mai completamente raggiungibili, indicatori di una direzione da seguire) e in analogia, ma non in competizione con gli obiettivi, si distingue per il suo carattere di raggiungibilità, seppur in un arco temporale più ampio. A differenza degli obiettivi, infatti, la competenza può essere considerata un apprendimento indiretto e a lungo termine (Baldacci, 2010: 20). Il livello di competenza raggiunto viene, infatti, di volta in volta valutato al termine di ogni ordine scolastico e al termine del I ciclo. Scompaiono i forti tratti di prescrittività contenuti nelle *Indicazioni* precedenti demandando al controllo centrale solo l'effettivo raggiungimento dei livelli essenziali dei saperi e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze. Viene ridotto il numero complessivo degli obiettivi di apprendimento.

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Il curricolo si delinea con particolare attenzione alla continuità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni. Ogni scuola predispose il *curricolo*, all'interno del Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle finalità, dei *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, degli *obiettivi di apprendimento* posti dalle Indicazioni. Il curricolo si articola attraverso i *campi di esperienza* nella scuola dell'infanzia e attraverso le *discipline* nella scuola del primo ciclo. (M.P.I., 2007b :23)

Vengono quindi definitivamente accantonati i piani di studio personalizzati a favore di una strutturazione del curricolo di istituto nuovamente organizzata per campi di esperienza nella scuola dell'infanzia e per ambiti disciplinari nel I ciclo secondo la progressione legata alla

crescita e allo sviluppo dello studente che riprende sia l'esperienza didattico-organizzativa per ambiti dei moduli della scuola primaria, sia l'idea di procedere verso uno studio più specifico e di ordine disciplinare nella scuola secondaria di I grado, già previsto nella riforma Berlinguer-De Mauro. Vengono individuate tre aree disciplinari contenenti specifiche discipline e tralasciate indicazioni specifiche per le educazioni:

- area linguistico-artistico-espressiva (italiano; lingue comunitarie; musica; arte e immagine; corpo, movimento, sport);
- area storico-geografica (storia e geografia);
- area matematico-scientifico-tecnologica (matematica; scienze naturali e sperimentali; tecnologia).

La parola *personalizzazione*, che era stata molto enfatizzata nei testi della riforma Moratti e utilizzata in modo strumentale per contrapporla al concetto di *individualizzazione*, scompare dal testo delle nuove *Indicazioni* dove l'attenzione alla centralità della persona viene confermata e valorizzata ma collocata all'interno del più ampio contesto sociale di riferimento costituito dalla scuola, dalla famiglia e dalla comunità.

Nel mese di settembre del 2007 viene anche pubblicato il *Quaderno bianco sulla scuola*, un lavoro congiunto tra il Ministero dell'istruzione e quello dell'Economia e delle Finanze: *una ricognizione della situazione della scuola italiana, al fine di evidenziarne pregi e criticità e di prefigurare scenari di sviluppo e possibili soluzioni ai problemi evidenziati*. L'intenzione dichiarata e posta alla base di questo studio è quella di riorganizzare la spesa nel settore dell'istruzione in modo da favorire lo sviluppo innovativo del sistema. Si tratta di un lavoro strutturato in due parti. Nella prima si analizzano una serie di dati raccolti sul sistema scolastico italiano e sugli esiti ottenuti dagli studenti. Tali dati vengono aggregati e interpretati sui due versanti: della prospettiva di comparazione europea, utilizzando i dati delle rilevazioni OCSE e IEA; delle questioni economiche riguardanti il rapporto tra costi e risultati. Nella seconda parte vengono invece avanzate delle proposte di sviluppo della scuola da realizzare in una prospettiva a medio termine (15 – 20 anni). Il *Quaderno* ha il pregio di rispondere alla necessità di uscire dalle politiche di emergenza e dalle deformazioni ideologiche che hanno caratterizzato gli ultimi interventi di riforma e di proporre la creazione di un sistema di raccolta dei dati sul funzionamento della scuola in modo da elaborare indicatori che consentano analisi puntuali della situazione e sostengano con motivazioni

fondate le proposte di cambiamento. Si lamenta la mancanza di un sistema di valutazione dell'organizzazione scolastica e dell'offerta formativa che non sia autoreferenziale e che, nello spirito dell'autonomia, coinvolga anche i soggetti esterni secondo una logica di rendicontazione sociale, da una parte, e di definizione di standard di apprendimento dall'altra (Paletta, 2007a; Previtali, 2007, OCSE, 2008). Dal punto di vista dello sviluppo del curricolo e della progettazione in campo scolastico preme sottolineare l'importanza data in questo documento alla valutazione di sistema come strumento di diagnosi da utilizzare anche per l'elaborazione del POF. Inoltre, appare di estremo interesse il metodo di lavoro proposto che, in estrema sintesi, intende promuovere e sviluppare la capacità interna alle scuole autonome di operare strategicamente con un migliore collegamento tra le risorse disponibili, la programmazione economica e la progettazione per il raggiungimento degli obiettivi formativi e didattici.

Come in ogni comunità professionale, in ogni scuola, va ricercato l'equilibrio fra esigenze di responsabilità ed efficacia ed esigenze di collegialità e partecipazione. Ciò è relativamente meno complesso per il piano amministrativo – sul quale, non a caso, vi sono stati progressi – e in parte per quello organizzativo; è decisamente più complesso e delicato per il piano pedagogico-didattico. Al luogo di espressione della collegialità (l'attuale Collegio dei docenti) è evidentemente deputata, stante le indicazioni e gli obiettivi nazionali: l'analisi degli *esiti* dell'attività dell'intera comunità professionale della scuola e della *domanda* che viene dagli studenti, dalle loro famiglie e dagli interessi pubblici ed economico-sociali-culturali del territorio; e quindi la traduzione di questa analisi in un *ipotesi tecnica di indirizzo educativo e formativo* (oggi il Piano di offerta formativa) da sottoporre alle decisioni di un organo di indirizzo (oggi il Consiglio di scuola). L'analisi degli esiti del Piano e il flusso informativo all'esterno (a studenti, famiglie e territorio) sul modo in cui si è reagito alla domanda espressa e (poi) sugli esiti di tale reazione, dovrebbe chiudere il cerchio dell'attività dell'organo collegiale.

(MEF-MPI, 2007: 105)

La prospettiva pluridecennale immaginata per l'implementazione di queste pratiche certifica la consapevolezza nel gruppo tecnico interministeriale che ha partecipato alla redazione del *Quaderno* della complessità dei cambiamenti ipotizzati e della necessaria gradualità della loro introduzione nel sistema scolastico nazionale.

## 7.2 Il completamento della controriforma: il progetto Gelmini

Ancora una volta il processo di innovazione appena avviato si interrompe con il cambio di Governo. Con il ritorno della coalizione di centrodestra alla guida del Paese nel 2008 si rinnova la politica di smantellamento di quanto fatto dal governo precedente. Cambia nuovamente direzione e vocabolario il progetto di riforma del sistema scolastico nazionale e riprende l'opera di *razionalizzazione* - leggasi ridimensionamento della rete scolastica, riduzione degli organici, taglio delle risorse economiche assegnate alle scuole autonome - degli investimenti sulla scuola pubblica, con precisi riferimenti a quanto precedentemente previsto dalla riforma Moratti, rispetto alla quale le nuove azioni del MPI intendono, come vedremo, agire in termini di *essenzializzazione* e di *armonizzazione*. In estrema sintesi, si punta nuovamente a riportare il dibattito sulla scuola e la scuola stessa alla situazione precedente le riforme degli anni Settanta del Novecento, ma questa volta con maggiore determinazione nella sottrazione delle risorse economiche ad essa assegnate. L'interessante lavoro del tavolo tecnico MEF-MPI viene strumentalizzato e diventa funzionale a questa operazione. Gli esiti della ricerca e le proposte del *Quaderno bianco* danno spunto al MEF per avviare, con procedura d'urgenza, il processo di *razionalizzazione* delle risorse messe a disposizione della scuola. Questo avviene con la promulgazione della Legge del 6 agosto 2008, n.133 (*Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*) il cui articolo 64, che fa parte del Titolo II dedicato al *Contenimento della spesa per il Pubblico impiego*, prevede *Disposizioni in materia di organizzazione scolastica*. Si tratta di un vero e proprio colpo di scure sulle già limitate risorse di cui la scuola dispone. Si realizza così un nuovo intervento di riforma della scuola, stavolta per opera del MEF, che agisce principalmente sul piano di sua competenza muovendosi nell'ottica del contenimento della spesa pubblica. Nell'arco della legislatura la previsione di risparmio imposto è ingente: 456 milioni di euro per l'anno 2009, 1.650 milioni di euro per l'anno 2010, 2.538 milioni di euro per l'anno 2011 e 3.188 milioni di euro a decorrere dall'anno 2012. I tagli non sono tuttavia privi di obiettivi concreti e precisi. Intervengono sulla drastica riduzione del personale e del tempo scuola, ma anche sulla revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico del sistema scolastico tra i cui criteri vengono compresi la ridefinizione dei curricula vigenti



nei diversi ordini di scuola e la rimodulazione dell'organizzazione didattica della scuola primaria. Ad essere investita dai tagli è tutta la Pubblica amministrazione e quindi, per quanto riguarda il settore scolastico, anche la scuola secondaria e il sistema universitario.

In adempimento del mandato ricevuto dal MEF, il Ministro dell'istruzione, Mariastella Gelmini, il primo settembre del 2008 propone al Governo l'approvazione del D.L. n.137 (*Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*), convertito in Legge n.169 il successivo 30 di ottobre, attraverso il quale vengono ripresi e portati a compimento alcuni provvedimenti che riguardano la scuola di base e che possono essere considerati in linea con la logica della riforma Moratti, quali:

- la reintroduzione dello studio dell'educazione civica mediante l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, inserito nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale (art.1);
- il ripristino della valutazione numerica in decimi accompagnata da un giudizio sintetico sul livello di maturazione raggiunto (art.2);
- la valutazione del comportamento (art.2 e 3);
- la certificazione delle competenze (art.3);
- il ripristino dell'insegnante unico nella scuola primaria;
- la riduzione a 24 dell'orario settimanale di lezione (art.4);

Il fine ultimo è chiaramente la ricostituzione di un sistema scolastico obsoleto e tradizionalista, colpevolmente estraneo al dibattito pedagogico in corso da decenni, che viene deliberatamente ignorato. Tale sistema è basato:

- sulla reintroduzione del voto in decimi, simbolo di una scuola selettiva e poco comunicativa, modello di valutazione demolito dagli studi docimologici e già abolito dalla citata Legge n.517/1977;
- sulla riattivazione del voto in condotta che rientra nel sistema di valutazione ripristinando una prassi caratteristica di un sistema scolastico repressivo;
- sul ripristino del maestro unico o prevalente, già messo in crisi dalla legalizzazione del modello di scuola a tempo pieno con la Legge n.820/1970 e definitivamente superato con l'entrata in vigore dell'organizzazione modulare prevista dai Programmi emanati con la Legge n.104/1985 e dagli Ordinamenti di cui alla Legge n.148/1990;
- sull'abolizione di ogni forma di compresenza dei docenti in classe;

- sul ritorno al modello basato su sole 24 ore settimanali di lezione in vigore negli anni Sessanta del Novecento, che viene considerato prioritario rispetto ai modelli esistenti, cui si affianca, costituiti da 27, 30 e, nel tempo pieno, 40 ore settimanali di lezione.

Potremmo ironicamente considerare questa l'interpretazione data al principio di *servizio minimo essenziale* introdotto nella riforma della pubblica amministrazione alla fine degli anni Novanta, che, in questo caso, si traduce in una drastica riduzione dell'impegno diretto dello Stato verso i cittadini. Circostanza che può essere letta non solo come un insostenibile abbandono del dettato costituzionale sul diritto-dovere all'istruzione, ma anche come una deliberata azione di impedimento alla realizzazione di quanto previsto dall'autonomia scolastica e dal suo Regolamento applicativo che sono in questo modo svuotati di risorse. Non a caso le reazioni a questi provvedimenti saranno molto forti sia sul piano politico, sia su quello della mobilitazione sociale.

Dal punto di vista degli studi sul curricolo e del percorso di evoluzione delle pratiche professionali di progettazione delle attività scolastiche ciò che maggiormente va a colpire il già incerto incedere degli operatori, è il ripristino dell'insegnante unico che va a intaccare tutto il complesso e importante percorso di professionalizzazione in atto, basato sulla collegialità, ma anche lo stesso impianto generale di costruzione di una scuola pluralista e democratica faticosamente rincorso fin dal secondo dopoguerra.

Il maestro unico nella scuola primaria – aspetto paradigmatico di un disegno di autentica «controriforma» di tutta la scuola da 3 a 16 anni - unitamente alla drastica riduzione del tempo scuola per gli alunni, disconferma in modo evidente l'idea di professionalità docente che si qualifica sostanzialmente nella progettazione intenzionale della propria attività educativa e didattica, nel confronto e nella discussione collegiale, nella capacità di riflessione, valutazione e autovalutazione al fine di governare con competenza il curricolo, attività queste che necessitano di tempi e risorse appositamente dedicati e di spazi – mentali e fisici – entro cui essere valorizzate e agite. (Vannini, 2009: 79)

Per capire la *ratio* di questo primo provvedimento che coinvolge il settore di scolarizzazione al quale si interessa questa ricerca, e metterne in luce le numerose contraddizioni, è opportuno leggere quanto affermato dal Ministro nel *Piano programmatico di interventi volti alla razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali del sistema scolastico*

inviato al Parlamento il 23 settembre 2008. Non si può, infatti, che concordare con la frase posta in premessa al *Piano programmatico* che ritengo possa sintetizzare le domande poste della ricerca che si presenta nella terza parte di questo testo. In essa si afferma che:

Le riforme e le innovazioni introdotte negli ultimi decenni hanno conosciuto vicende alterne e spesso tormentate, spinte in avanti, ritorni al passato e rifacimenti che ne hanno impedito la completa attuazione, generando confusione e sensibili ritardi nel processo di modernizzazione. Si rende perciò necessario un profondo e sereno ripensamento dell'impianto complessivo del nostro sistema scolastico, e l'avvio e la gestione di una fase di revisione, riordino ed "essenzializzazione" dell'intero quadro normativo, ordinamentale, organizzativo e operativo. Non tanto si tratta di aggiungere a quelle esistenti altre soluzioni innovative, ma di razionalizzare e semplificare l'esistente e rendere pienamente efficienti i servizi scolastici al fine di raggiungere risultati qualitativi migliori e di più alto profilo. (Piano programmatico di interventi volti alla razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali del sistema scolastico: 1-2)

Tuttavia, questa condivisibile analisi della situazione problematica prodotta dai precedenti provvedimenti di riforma del sistema, nessuno dei quali andato pienamente a regime, insieme alla dichiarazione di intenti, che già contraddice le linee operative imposte dal MEF, indica un percorso che si muove in direzione contraria, o, a dir poco, contraddittoria rispetto a quanto dichiarato. Limitando l'analisi al solo tema del curriculum si osserva che il *Piano programmatico* prevede il ridimensionamento dei piani di studio e la riduzione delle ore di lezione. Inoltre, il punto di riferimento per la progettazione curricolare viene individuato nelle *Indicazioni nazionali* del 2004 rispetto alle quali le *Indicazioni* del 2007, che abbiamo visto essere connotate da un impianto pedagogico diametralmente opposto, vengono incredibilmente considerate un *aggiornamento*.

In tale ottica le Indicazioni nazionali relative alla scuola dell'infanzia e alle scuole del primo ciclo di istruzione di cui agli allegati A, B e C al decreto legislativo 18 febbraio 2004, n.59, saranno opportunamente armonizzate con le Indicazioni per il curriculum proposte con direttiva ministeriale 3 agosto 2007, n.68, con l'obiettivo di pervenire ad una stesura unitaria e semplificata. I relativi piani di studio, le discipline e i carichi orario saranno contestualmente esaminati ed "essenzializzati". (Piano programmatico di

interventi volti alla razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali del sistema scolastico: 5)

Questa scelta va affiancata alla riduzione del numero di scuole, di classi e di personale docente. Fatto che non può che comportare l'aumento del numero di alunni per classe. A tutto questo va, infine, aggiunto il venir meno delle ragioni per condividere la progettazione soprattutto nei casi in cui il lavoro organizzativo del nuovo *insegnante tuttologo* si risolve nel suo esclusivo rapporto diretto con la sola classe e con il singolo alunno in cui, in perfetta solitudine, svolge l'attività didattica. La contraddizione più palese di tutto questo processo è dunque quella di pensare, come dichiarato nel *Piano programmatico* che sia possibile ridurre drasticamente le risorse assegnate alle scuole e ottenere un innalzamento nella qualità degli apprendimenti degli studenti. Si tratta di un pensiero che trova sostegno sul piano dell'analisi di tipo economico che non trova riscontro nelle evidenze portate dagli studi nel campo delle Scienze dell'educazione. Non a caso nel testo citato si fa riferimento a obiettivi e strategie utilizzati in ambito internazionale evitando, come invece era stato proposto dal Quaderno bianco, un'analisi approfondita del contesto italiano che era entrata nel merito dei pregi e dei difetti del sistema scolastico nazionale andando a proporre, in una logica di miglioramento progressivo, interventi mirati cui ora viene contrapposta una più sbrigativa politica di tagli lineari che va a interferire pesantemente anche con le pratiche di progettazione in uso nelle scuole.

In consonanza con gli obiettivi e le strategie utilizzati in ambito internazionale, per realizzare il successo scolastico, il piano intende coniugare il dato quantitativo relativo al migliore assetto delle classi e alla riduzione degli indirizzi e dei carichi orario di insegnamento con quelli della migliore qualità dei servizi scolastici e di un efficace dimensionamento del sistema e a un più produttivo impegno degli insegnanti. (Piano programmatico di interventi volti alla razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali del sistema scolastico: 2)

Tutte queste misure vengono accorpate sotto il concetto di *essenzializzazione* che attraversa l'intero *Piano programmatico* il cui obiettivo fondamentale rimane la giustificazione dei tagli lineari. Per la sua realizzazione vengono emanati una serie di decreti attuativi che vanno a ridisegnare l'organizzazione dell'intero sistema scolastico. In questo senso, il lavoro più

impegnativo riguarda la completa riforma della scuola secondaria superiore mediante l'emanazione di tre Regolamenti, rispettivamente: per i Licei, per gli Istituti Tecnici e per gli Istituti Professionali. Il D.P.R. del 20 marzo 2009, n.89, riguarda, invece, la *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*. In esso viene definito il problematico rapporto tra le Indicazioni del 2004 e quelle del 2007, già presente nel *Piano programmatico*, in termini di prevalenza delle prime di cui le seconde vanno considerate come un *aggiornamento*.

In sede di prima attuazione del presente regolamento, e comunque per un periodo non superiore a tre anni scolastici decorrenti dall'anno scolastico 2009-2010, si applicano le Indicazioni nazionali di cui agli allegati A, B, C e D del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, come aggiornate dalle Indicazioni per il curricolo di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione in data 31 luglio 2007. Con atto di indirizzo del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono individuati i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi agli obiettivi previsti dal presente regolamento. (D.P.R. n.89/2009, art.1, c.3)

Nell'Atto di indirizzo emanato l'8 settembre 2009, in vista dell'inizio dell'a.s.2009/2010, vengono ulteriormente precisate le condizioni all'interno delle quali le scuole sono chiamate a elaborare la propria progettazione curricolare sulla base delle Indicazioni nazionali.

Come è noto, negli ultimi anni le Indicazioni nazionali di cui agli allegati A, B e C del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 come aggiornate dalle Indicazioni per il curricolo di cui al decreto 31 luglio 2007, sperimentate – queste ultime – nel biennio 2007/2008 e 2008/2009 hanno costituito un punto di riferimento per la progettazione dei piani dell'offerta formativa.

Il nuovo Regolamento dell'assetto ordinamentale organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione stabilisce ora che - per un periodo non superiore ai prossimi tre anni scolastici - continuino ad applicarsi le Indicazioni suddette, in attesa che si proceda alla loro compiuta armonizzazione. Essa è appunto prevista dal Piano programmatico elaborato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze ed ha l'obiettivo di

contemperare i contenuti tecnicamente rigorosi, essenziali per l'insegnamento, con l'accessibilità e la comprensione da parte dell'intera koiné scolastica e della pubblica opinione.

In tal senso acquista un peculiare rilievo, tanto più alla luce della esperienza degli istituti comprensivi, sia l'azione di ricerca sui temi della continuità e del curricolo verticale, sia le attività di elaborazione sulle conoscenze/competenze di base e sui traguardi da raggiungere al termine della scuola dell'infanzia e dei due segmenti della scuola del primo ciclo che da tempo stanno conducendo l'amministrazione, le associazioni professionali e disciplinari degli insegnanti, nonché - in primo luogo - il mondo della scuola "militante" nelle sue diverse articolazioni. La prospettiva comune è appunto quella di pervenire a definizioni ed esiti dei curricoli largamente condivisi dall'intera comunità educante. Sarà cura dell'amministrazione accompagnare questo complessivo processo con opportune misure.

In particolare, saranno programmate, attivate e incentivate iniziative finalizzate a raccogliere, valutare e diffondere le migliori esperienze di ricerca didattica ed educativa anche in collaborazione con l'ANSAS e l'INVALSI.

Nel corso del triennio saranno previsti ed adottati strumenti e metodiche comuni per il sostegno e il riconoscimento del lavoro delle scuole. (Atto di indirizzo, 8/9/2009: 4)

La confusione presente nelle pratiche di progettazione denunciata nella premessa al *Piano programmatico* viene quindi alimentata, in continuità con le scelte operate anche nella precedente legislatura, lasciando sostanzialmente in vita due diverse *Indicazioni nazionali* con le relative innumerevoli contrastanti applicazioni pratiche, organizzative e didattico-educative, diverse da scuola a scuola. La mancata presa di posizione e la pretesa di procedere ad una armonizzazione dal basso delle esperienze realizzate nelle scuole si sostanzia nella pratica di scaricare a valle, cioè alle singole scuole autonome, la responsabilità di gestire un'*armonizzazione* che né sul versante politico, né su quello accademico ha ancora trovato, né probabilmente potrà mai trovare, una sintesi, limitandosi a *raccogliere, valutare e diffondere le migliori esperienze*.

Se si analizzano i due testi delle Indicazioni nazionali dal punto di vista dell'impianto pedagogico di riferimento, dell'idea di curricolo e degli orientamenti metodologico-didattici proposti, ci si rende conto delle difficoltà ad andare oltre un generale accordo sulla centralità della persona posta alla base dell'organizzazione delle attività scolastiche

Anno	2004	2007
Titolo doc.to	Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati	Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per la scuola del primo ciclo
Caratteristiche	Tre testi distinti (infanzia, primaria, I grado).	Testo unico
Impianto pedagogico	<ul style="list-style-type: none"> <li>centralità della persona</li> <li>personalizzazione del curricolo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>centralità della persona</li> <li>educazione alla cittadinanza attiva</li> <li>scuola come comunità professionale educativa</li> <li>nuovo umanesimo</li> </ul>
Impianto curricolare	<ul style="list-style-type: none"> <li>obiettivi specifici di apprendimento nella scuola dell'infanzia (rimozione dei campi di esperienza)</li> <li>organizzazione classica per discipline in primaria e I grado</li> <li>elenco obiettivi specifici di apprendimento per ogni disciplina organizzati per conoscenze e abilità</li> <li>elenco di educazioni raccolte sotto il titolo Convivenza civile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>organizzazione per campi di esperienza, discipline e aree disciplinari connotate in prospettiva educativa</li> <li>rimozione delle educazioni</li> <li>elenco ridotto di obiettivi di apprendimento</li> </ul>
Orientamenti metodologico-didattici	<ul style="list-style-type: none"> <li>piani di studio personalizzati</li> <li>equipe pedagogica</li> <li>portfolio</li> <li>unità di apprendimento</li> <li>Pecup a fine ciclo con descrizione delle competenze raggiunte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>valorizzazione dell'esperienza e delle conoscenze degli alunni</li> <li>apprendimento collaborativo</li> <li>didattica laboratoriale</li> <li>livelli essenziali dei saperi e delle competenze</li> <li>traguardi di sviluppo delle competenze al termine dei tre snodi del ciclo.</li> </ul>

*Tabella 7.1 Confronto tra Indicazioni nazionali (2004 e 2007)*

Contrariamente a quanto auspicato al momento dell'istituzione dell'autonomia scolastica, questa condotta, prolungata nel decennio nel frattempo trascorso, sancisce una spaccatura tra l'attività politico-amministrativa (che, invece di indirizzare, disorienta il personale scolastico e l'utenza) e la progettazione interna alle scuole autonome che si frammenta in una miriade di esperienze difficilmente riconducibili a sistema e di non facile valutazione. Non è in questo senso casuale il fatto che nelle indagini internazionali (ad es. IEA-PIRLS) si cominci a registrare un calo nei risultati ottenuti dal sistema scolastico di base italiano.

Particolarmente grave, dal punto di vista pedagogico, è la presa di posizione sul tema del raggiungimento dei traguardi essenziali dove, in sostanza, si spinge per il ritorno al vecchio modello scolastico del: *leggere, scrivere e far di conto*.

La scuola del primo ciclo – senza naturalmente trascurare il ventaglio di opportunità formative offerte dall’articolata ricchezza del suo curriculum - deve porre una particolare attenzione a quelle aree e discipline in cui le indagini internazionali e gli stessi esiti della prova nazionale Invalsi denunciano le sofferenze più marcate, e che soprattutto sono aree decisive per lo sviluppo successivo degli apprendimenti.

Si rendono pertanto necessarie:

Una buona preparazione in italiano. Nella scuola del primo ciclo una forte educazione all’uso della lingua italiana acquista un ruolo di indiscutibile rilievo per l’esercizio del diritto di parola e di cittadinanza.

Una buona preparazione in matematica. Analogamente, per la sua forte valenza formativa, è il discorso relativo alle competenze matematiche. Tali competenze, al pari di quelle linguistiche, vanno fondate – già a partire dai “campi di esperienza” della scuola dell’infanzia - durante l’itinerario quinquennale della scuola primaria e sviluppate e rinforzate durante il percorso triennale della scuola secondaria di primo grado.

In gioco non c’è soltanto l’urgenza di superare un gap formativo, che attualmente viene alla luce sia con gli esiti delle rilevazioni PISA - OCSE, sia con i risultati della prova Invalsi nell’ambito degli esami conclusivi del primo ciclo: un gap formativo esistente non solo tra l’Italia e altre nazioni sviluppate, ma anche tra diverse zone del nostro stesso Paese. C’è pure l’esigenza, altrettanto urgente, di predisporre gli strumenti adeguati per superare - cominciando dalle giovanissime generazioni - quella sostanziale scissione tra cultura umanistica e cultura scientifica che ha costituito e costituisce ancora uno dei limiti della scuola italiana e della stessa cultura nazionale.

Una buona preparazione nella lingua inglese. Una iniziale, chiara conoscenza nella lingua inglese va considerata come irrinunciabile traguardo formativo. Nella scuola del primo ciclo vengono poste e via via rafforzate le basi per l’acquisizione della competenza nella lingua inglese che costituisce oggi un veicolo comunicativo indispensabile nella stagione della globalizzazione mondiale.

Una buona preparazione nelle scienze. Una adeguata alfabetizzazione in questa area costituisce un aspetto irrinunciabile del progetto formativo della scuola del primo ciclo. A partire da contesti ancora semplici (ma non perciò meno significativi), la scuola primaria e poi la secondaria di primo grado sono chiamate a costruire nei loro giovani



allievi – superando modi di approccio alla realtà fenomenica ancora superficiale o ingenuo – un’apertura non dogmatica alla cultura scientifica che costituisca la base da cui partire per l’acquisizione di conoscenze e competenze specifiche sempre più solide. Accanto all’impegno in queste direzioni, la scuola del primo ciclo deve garantire che negli allievi si sviluppino conoscenze e competenze di ordine storico, geografico e sociale, nonché il gusto per queste forme del conoscere che - anche in una dimensione interdisciplinare – possono essere coltivate con le altre già ricordate. Su un altro piano, la formazione di ordine intellettuale-disciplinare deve essere completata e sostenuta da quella artistica e musicale come da quella corporea, nello spirito di un’educazione integrale. (Atto di indirizzo, 8/9/2009: 11-12)

Al di là della contemporanea presenza di due testi contenenti Indicazioni nazionali il cui utilizzo viene demandato alla progettazione di ogni scuola autonoma, le spinte alla razionalizzazione, essenzializzazione e armonizzazione contenute nell’*Atto di indirizzo*, aprono una ulteriore prospettiva che si intravede nell’invito alle scuole autonome ad assumersi il compito e la responsabilità di ridurre drasticamente l’offerta formativa e, di conseguenza, anche l’impegno verso la progettazione, sentendosi obbligate all’erogazione di un servizio minimo essenziale nelle materie ritenute maggiormente importanti (lingua italiana e inglese, matematica e scienze) e a ridurre l’impegno verso gli insegnamenti tacitamente considerati minori (che comprendono le aree storico-geografica e artistica); ovvero considerati funzionali allo sviluppo di quelli ritenuti di maggior valore che possono per questo anche essere semplicemente compresi al loro interno. Si delinea così un’operazione di semplificazione del curriculum, fondata sulla sua drastica riduzione, che sul piano costituzionale può essere assimilata a una precisa volontà di limitazione *ope legis* del diritto allo studio.

### **7.3 La seconda stagione delle Indicazioni nazionali**

Al problema della sperimentazione triennale finalizzata all’improbabile armonizzazione delle Indicazioni nazionali, responsabile della precarizzazione delle pratiche di progettazione, si pone fine il 16 novembre 2012 con l’emanazione del D.M. n.254 contenente il *Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del*

*primo ciclo d'istruzione a norma dell'articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*), al quale sono allegati le nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. La redazione del nuovo testo delle Indicazioni è il frutto di un lavoro affidato alcuni mesi prima a una Commissione di esperti nominati dal nuovo Ministro dell'istruzione, Francesco Profumo e guidata da Mauro Ceruti. Il punto di partenza utilizzato è il testo delle Indicazioni del 2007, di cui si conserva in parte la struttura, si riprendono alcuni dei concetti chiave e si ampliano i contenuti. Viene invece abbandonato il testo delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* del 2004, anche se nelle nuove Indicazioni vengono inclusi il *Profilo dello studente* e il *Profilo delle competenze al termine del I ciclo di istruzione*. Possiamo considerare questo nuovo testo una ripresa del dialogo sia con la comunità scientifica, sia con gli operatori scolastici e la comunità civile. Prima della pubblicazione il testo è stato ripetutamente sottoposto a un'ampia consultazione a livello nazionale che ha coinvolto le scuole e raccolto anche i contributi di numerosi soggetti qualificati. Questa operazione, particolarmente ricca e complessa, è stata resa possibile dall'esperienza nel frattempo accumulata nelle sperimentazioni che si sono svolte nelle scuole e dalla continuità dei molti temi trattati nel nuovo impianto proposto nel 2012 che erano già presenti nel testo precedente. Nella sua brevità il *Regolamento* che accompagna le Indicazioni procede all'annullamento delle precedenti *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* e delle successive *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (art.1); specifica quali sono le discipline di insegnamento nel I ciclo di istruzione (art.2); istituisce un *Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento* (art.3); promuove azioni di formazione per il personale docente e di monitoraggio finalizzato al miglioramento del sistema di istruzione e all'aggiornamento delle Indicazioni (art.4); impone agli editori l'adeguamento dei libri di testo (art.5).

Sono le prime *Indicazioni nazionali per il curricolo* che non scaturiscono da un ulteriore progetto di riforma del sistema scolastico e che si muovono secondo una logica di gestione del processo di revisione e aggiornamento delle Indicazioni nazionali per il curricolo. Nascono all'interno del MIUR e si sviluppano attraverso il lavoro di un Comitato scientifico e con la costante consultazione e confronto con i portatori di interessi. Proprio per queste caratteristiche la pubblicazione di queste nuove Indicazioni non rappresenta un punto di

arrivo ma è solo l'immagine raccolta in un preciso momento che certifica gli esiti di un sistema diffuso di ricerca e di sperimentazione che viene nella massima trasparenza coordinato dal *Comitato scientifico nazionale* costruito ad hoc i cui lavori vengono costantemente aggiornati e resi pubblici attraverso un portale dedicato (<http://www.indicazioninazionali.it>). È quindi un documento a forte connotazione pedagogica che ritorna alle radici dell'autonomia scolastica ed esprime la consapevolezza di rappresentare un processo senza fine di riflessione e di miglioramento della qualità del sistema nazionale di istruzione e formazione. Segna l'uscita da un decennio nel quale la scuola è stata terreno di scontro politico e le istanze pedagogiche, così come quelle scientifiche, non sempre sono state correttamente accolte nei provvedimenti normativi di riforma. Riforme che, vale la pena ribadirlo, proprio a causa del prolungato conflitto ideologico - politico, non sono mai state portate a compimento e che, al di là di ogni altra possibile considerazione di merito, risultano per questo difficilmente valutabili in profondità. Il primo dato di rilievo di questo documento è che testimonia il ritorno di un clima più sereno all'interno della discussione su come costruire un curriculum efficace che viene riportata nel suo alveo naturale del confronto scientifico, culturale e pragmatico. Questo nuovo clima all'interno del quale gli esperti hanno lavorato si misura nella ripresa di alcuni temi e di alcuni concetti chiave elaborati dalla ricerca pedagogica negli ultimi anni, primo fra tutti la *centralità della persona* che era stato probabilmente l'unico comune denominatore nei documenti precedenti. In questo caso il tema della crescita personale non si esaurisce in sé, ma viene accostato a quello della partecipazione sociale. Nel legame strategico individuato nel rapporto complesso tra *cultura, scuola e persona* (Bocchi, Ceruti, 1985), già posto alla base delle Indicazioni nazionali nel 2007, va ricordata la ripresa di concetti quali:

- l'idea di scuola inclusiva;
- la promozione di competenze di cittadinanza irrinunciabili;
- l'impostazione della classe come gruppo cooperativo;
- l'attenzione verso l'ambiente di apprendimento.

Sul piano didattico-educativo ritornano anche opportuni spunti di riflessione sull'importanza: della pluralità delle culture; della valorizzazione delle differenze e della lotta alle disuguaglianze; dell'intensificazione dei flussi informativi e del ruolo delle tecnologie

dell'informazione; dei valori di libertà e uguaglianza del dettato costituzionale; dell'acquisizione dei saperi e delle competenze di base; dell'esercizio di cittadinanza.

Nella consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie.

[...]

Con le Indicazioni nazionali s'intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza. (Indicazioni nazionali, 2012:13)

Si delinea in questo modo il terreno culturale sul quale poggia il nuovo testo con precisi riferimenti alla Costituzione repubblicana, alla condivisione dell'eredità e della prospettiva europea in campo educativo e culturale, alla contestualizzazione dell'azione di insegnamento-apprendimento attraverso la valorizzazione di tutti gli interlocutori coinvolti.

Anche in questo caso va rilevato l'esplicito richiamo alle otto competenze chiave di cittadinanza europee che entrano a pieno titolo nel sistema scolastico nazionale e sanciscono non solo la concreta adesione ai principi e alle linee di sviluppo tracciate dall'UE, ma collocano le nuove Indicazioni nazionali all'interno della più ampia prospettiva della formazione per tutta la vita verso la quale si stanno gradualmente orientando tutti i sistemi educativi del vecchio continente.

Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) che sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e

culturale sulle competenze utili per la vita al quale l'Italia ha attivamente partecipato. L'impegno a far conseguire tali competenze a tutti i cittadini europei di qualsiasi età, indipendentemente dalle caratteristiche proprie di ogni sistema scolastico nazionale, non implica da parte degli Stati aderenti all'Unione europea l'adozione di ordinamenti e curricula scolastici conformi ad uno stesso modello. Al contrario, la diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento, così come le differenze storiche e culturali di ogni paese, pur orientati verso le stesse competenze generali, favoriscono l'espressione di una pluralità di modi di sviluppare e realizzare tali competenze. (Indicazioni nazionali, 2012:14-15)

Come osservato da Rychen e Salganik (2003) non si tratta di competenza esclusivamente scolastiche ma di *competenze fondamentali per vivere nella società della complessità* (Mion, 2013), utili quindi per tutta la vita e che possono essere adeguatamente apprese solo in un ambiente scolastico organizzato allo scopo.

È molto chiara anche la struttura del testo che propone una visione unitaria del curricolo del I ciclo di istruzione compreso tra i 3 e i 14 anni di età. Illustrate le finalità generali dell'esperienza educativa, esso si limita deliberatamente a fornire solo indicazioni a maglie larghe sugli obiettivi di apprendimento e sui traguardi per lo sviluppo delle competenze da raggiungere. Obiettivi e traguardi sono indicati materia per materia, senza proporre o imporre aggregazioni specifiche per aree come avvenuto in precedenza. Ogni disciplina, infatti, viene presentata rispetto alla sua funzione nel percorso di crescita dell'alunno. Successivamente vengono indicati i traguardi per lo sviluppo delle competenze da maturare al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado. Gli obiettivi di apprendimento, posti in stretta correlazione con le competenze, sono invece organizzati secondo una scansione temporale ampia, in modo da consentire la necessaria flessibilità nell'organizzazione delle attività di insegnamento. Mentre nella scuola dell'infanzia sono riferiti ai vari campi di esperienza e ricoprono l'intero arco triennale di scolarizzazione, nella scuola primaria sono organizzati in due momenti tra loro correlati che riguardano gli obiettivi da raggiungere al termine della classe terza e quinta, cui segue un'ulteriore tappa di sviluppo con l'indicazione degli obiettivi da raggiungere al termine della classe terza della scuola secondaria di I grado. Quella proposta si conferma come una visione organica e coerente di un percorso curricolare unitario che comprende tutta la scuola del I ciclo.

L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo. La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione.

Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dei bambini in una prospettiva evolutiva, le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, dai tre ai sei anni. Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica, mentre continua a valorizzare le esperienze con approcci educativi attivi, è finalizzata a guidare i ragazzi lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi. (Indicazioni nazionali, 2012:18)

Possiamo considerare queste scelte come una intenzionale azione di riequilibrio nella distribuzione di compiti e responsabilità tra centro e periferia, tra Stato, Regioni e scuole autonome, rispetto alla costruzione e realizzazione del curriculum. Operazione necessaria dopo l'ampia discussione sulla spiccata tendenza a riportare al vertice dello Stato capacità decisionali, che erano state in precedenza decentrate, rilevata dopo le innovazioni introdotte nel 2003. Questo passaggio da un testo delle Indicazioni nazionali ad elevato livello di prescrittività ad uno più orientato a descrivere il quadro di riferimento entro il quale le scuole possano e debbano esercitare le loro prerogative progettuali è riscontrabile nella definizione di *testo aperto* data al nuovo documento dagli stessi estensori. Inoltre, la riflessione sul tema della prescrittività nelle nuove Indicazioni nazionali è evidente nella distinzione tra l'obbligatorietà del raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e il valore orientativo degli obiettivi di apprendimento.

Sul piano dell'organizzazione del curriculum, cui viene dedicato un intero capitolo, vengono ripresi i concetti base del passaggio che dalle Indicazioni nazionali porta alla progettazione del curriculum di istituto, del quale viene sottolineata non solo la funzione di strumento di riferimento per la progettazione didattica, ma anche la funzione euristica necessaria alla sua valutazione, innovazione e al suo costante sviluppo.

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.

Il curriculum di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curriculum è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa.

Ogni scuola predispone il curriculum all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina.

A partire dal curriculum di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree, così come indicato dal Regolamento dell'autonomia scolastica, che affida questo compito alle istituzioni scolastiche. (Indicazioni nazionali, 2012:17)

Viene rivendicata anche l'unitarietà del curriculum verticale della scuola di base e dei processi di apprendimento. Unitarietà intesa a superare le tradizionali barriere disciplinari e a rafforzare la progettazione collegiale. A sostegno di questa sollecitazione viene evidenziato il carattere interdisciplinare delle competenze e la funzione di criteri di valutazione svolta dai traguardi di competenza previsti dalle Indicazioni.

Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari. I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare. (Indicazioni nazionali, 2012:18)

Le nuove indicazioni nazionali saranno implementate nel sistema scolastico nel corso dei successivi tre anni scolastici attraverso una sperimentazione sostenuta da iniziative di formazione e di ricerca coordinate dal Comitato scientifico e finanziata dal MIUR. Al termine del triennio sarà redatto anche il modello di certificazione delle competenze oggi in uso sul territorio nazionale.

Se il *Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* riporta equilibrio e fornisce una serie di approfondimenti e chiarimenti che hanno un'indubbia funzione di guida sulle pratiche di progettazione curricolare in uso nelle scuole autonome, il successivo *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, pubblicato con il D.P.R. del 28 marzo 2013, n.80, introduce nuovi strumenti e modalità per il controllo e il miglioramento della qualità della progettazione stessa, attraverso la predisposizione di percorsi strutturati di autovalutazione interna e di valutazione esterna alle istituzioni scolastiche autonome.

Come menzionato in precedenza, il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) era stato istituito dall'articolo 2, comma 4-undecies, del decreto-legge 29 dicembre 2010, n. 225 e convertito, con modificazioni, nella legge 26 febbraio 2011, n. 10 per verificare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Sulla base del nuovo decreto ne vengono ridisegnate la struttura, le finalità e le funzioni. Fanno parte del SNV: l'INVALSI, l'INDIRE e un contingente di dirigenti del Ministero, cui vengono conferite funzioni tecnico-ispettive, che vanno a formare i Nuclei di Valutazione Esterna (NEV) i quali hanno il compito di ispezionare periodicamente le scuole (art.1 e art.6).

Il Ministro è chiamato a definire, con periodicità almeno triennale, le priorità strategiche della valutazione del sistema educativo di istruzione e i criteri generali per assicurare l'autonomia del contingente ispettivo e per la valorizzazione del ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione (art.2). Mentre per la gestione di tutte le attività valutative è istituita presso l'INVALSI, la *conferenza per il coordinamento funzionale dell'SNV*. All'INVALSI, sulla base di quanto stabilito dall'art.3, vengono assegnati i compiti di:

- assicurare il coordinamento funzionale dell'SNV;
- proporre i protocolli di valutazione e il programma delle visite alle istituzioni scolastiche da parte dei nuclei di valutazione esterna;



- definire gli indicatori di efficienza e di efficacia in base ai quali l'S.N.V. individua le istituzioni scolastiche che necessitano di supporto e da sottoporre prioritariamente a valutazione esterna;
- mettere a disposizione delle singole istituzioni scolastiche strumenti relativi al procedimento di valutazione;
- definire gli indicatori per la valutazione dei dirigenti scolastici;
- curare la selezione, la formazione e l'inserimento in un apposito elenco degli esperti dei nuclei per la valutazione esterna;
- redigere le relazioni al Ministro e i rapporti sul sistema scolastico e formativo in modo tale da consentire anche una comparazione su base internazionale;
- partecipare alle indagini internazionali e alle altre iniziative in materia di valutazione, in rappresentanza dell'Italia.

L'art.4, invece, stabilisce che l'INDIRE:

- *fornisca supporto alle istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti;*
- *curi il sostegno ai processi di innovazione centrati sulla diffusione e sull'utilizzo delle nuove tecnologie, attivando coerenti progetti di ricerca tesi al miglioramento della didattica, nonché interventi di consulenza e di formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici, anche sulla base di richieste specifiche delle istituzioni scolastiche.*

L'attività di valutazione della qualità della progettazione scolastica viene organizzata in quattro distinte fasi secondo le scansioni indicate nell'art.6:

- a. autovalutazione delle istituzioni scolastiche:
  1. analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, dalle rilevazioni sugli apprendimenti e dalle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'Invalsi, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola;

2. elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento predisposto dall'Invalsi, e formulazione di un piano di miglioramento;
- b. valutazione esterna:
1. individuazione da parte dell'Invalsi delle situazioni da sottoporre a verifica, sulla base di indicatori di efficienza ed efficacia previamente definiti dall'Invalsi medesimo;
  2. visite dei nuclei secondo il programma e i protocolli di valutazione adottati dalla conferenza;
  3. ridefinizione da parte delle istituzioni scolastiche dei piani di miglioramento in base agli esiti dell'analisi effettuata dai nuclei;
- c. azioni di miglioramento:
1. definizione e attuazione da parte delle istituzioni scolastiche degli interventi migliorativi anche con il supporto dell'Indire o attraverso la collaborazione con università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali.
- d. rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche:
1. pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza.

Si instaura in questo modo una inedita prassi valutativa della progettazione il cui cuore rimane la scuola che si auto-valuta e che predispone dei piani di miglioramento, ma che si apre anche al confronto con l'esterno: sia facendosi valutare da soggetti esterni che sono parte del sistema scolastico, per misurarsi con le altre scuole e per verificare la rispondenza della progettazione interna rispetto al perseguimento delle finalità indicate a livello nazionale; sia per rendere partecipe il territorio e l'utenza sui processi in atto e sui risultati raggiunti. Gli organi rappresentativi della scuola e del Ministero deputati allo svolgimento di questi compiti sono il NIV, Nucleo interno di valutazione (o NAV, Nucleo di Auto Valutazione), composto dal dirigente scolastico e da un gruppo di docenti, e il NEV, Nucleo Esterno di Valutazione di nomina ministeriale guidati dagli ispettori tecnici e composti da personale scolastico esterno alla scuola esaminata.

Possiamo considerare che si pone in questo modo definitivamente fine a processi organizzativi e a progetti di tipo lineare per andare gradualmente ad acquisire la capacità di gestire orizzontalmente e secondo una logica reticolare e ciclica tutti i momenti della progettazione curricolare e dell'offerta formativa. L'aspetto più positivo di questa nuova impostazione, che in qualche modo completa il percorso di costruzione dell'autonomia scolastica, è che tutto il sistema di valutazione proposto non si esaurisce nella sola attività di confronto analitico e comparativo tra scuole (il cosiddetto *benchmarking* di chiara derivazione economica), ma è orientato al miglioramento e prevede un supporto anche in termini di risorse specifiche da mettere a disposizione della scuola da parte degli Enti nazionali preposti alla sua valutazione.

La complessità delle operazioni richieste dall'applicazione di tutti gli strumenti previsti è ben presente nel legislatore che, non a caso, prevede che il MIUR metta a disposizione una piattaforma informativa on line e preveda una graduale applicazione di queste nuove disposizioni nelle scuole che al momento della stesura della presente ricerca è ancora in corso ([https://www.istruzione.it/sistema\\_valutazione/documenti.html](https://www.istruzione.it/sistema_valutazione/documenti.html)).

Il lavoro di progettazione scolastica si arricchisce dunque di ulteriori dispositivi, strettamente correlati tra di loro, e il POF vede arricchita la sua già complessa struttura e il suo schema di funzionamento da tre nuovi strumenti che definiscono quello che oggi può essere identificato come *ciclo di valutazione della progettazione*:

- il Rapporto di autovalutazione (RAV);
- il Piano di miglioramento (PDM);
- la Rendicontazione sociale (RS).

Il preciso orientamento verso la valutazione focalizzata sulla definizione e l'utilizzo di *indicatori e dati comparabili* fa esplicito riferimento alla strutturazione di questi strumenti secondo le più attuali metodologie scientifiche messe a punto nelle attività di ricerca nell'ambito delle scienze pedagogiche in campo internazionale, richiamate nella prima parte della presente ricerca. Con la predisposizione del sistema partecipato di valutazione della qualità della progettazione, articolata nel dialogo tra quanto rilevato all'interno dell'istituzione scolastica e quanto osservato dall'esterno, si raggiunge un nuovo livello di strutturazione del compito di valutazione della efficienza ed efficacia della progettazione affidato alla scuola e agli insegnanti.

Possiamo, infatti, considerare che il lato più problematico e di difficile sistematizzazione evidenziato nel passaggio all'autonomia scolastica era stato proprio quello della valutazione e del controllo sul funzionamento del sistema, sia per la mancanza di una strutturazione scientifica della stessa, sia per la tradizionale autoreferenzialità e le resistenze interne alla scuola a farsi valutare. Circostanza, quest'ultima, accentuata dalla consistente riduzione di risorse umane e materiali esposta in precedenza.

Prima di analizzare in profondità queste nuove procedure di valutazione si ritiene opportuno esaminare il testo del nuovo provvedimento di riforma del sistema scolastico italiano, anticipato dal manifesto politico sulla *Buona Scuola* (3 settembre 2014), che apre l'anno scolastico 2014/2015, e che, dopo ampia consultazione a livello nazionale, lo chiude con l'approvazione della Legge del 13 luglio 2015, n.107 che ha per oggetto la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Questo ci consentirà di esaminare l'attuale stato di sviluppo di questi documenti dopo il primo triennio di sperimentazione (Progetto VSQ, Valutazione per lo sviluppo della qualità della scuola; Progetto VALeS, Valutazione e sviluppo della scuola) e alla luce delle innovazioni nel frattempo intervenute con l'applicazione di quanto previsto dalla Legge n.107/2015. Una Legge la cui rapidità di costruzione ha destato non poche resistenze e diffidenze per un mondo della scuola già provato dall'alternarsi delle riforme subito nel decennio precedente. Una Legge che interviene, modificandolo, sul complesso processo di implementazione di questi nuovi strumenti di progettazione e valutazione dai quali è pervasa, Una Legge che, per certi versi, interrompe l'operazione di *rammendo istituzionale* appena avviata attraverso la riapertura del dialogo tra scuola, società, ricerca scientifica e politica (Cerini e Spinosi, 2017) omettendo di intervenire su alcuni versanti strategici, come il riordino dei cicli, e riaprendo alcuni varchi di incertezza che saranno successivamente, e solo in parte, colmati con l'effettivo esercizio delle deleghe previste per la predisposizione dei previsti decreti di legislazione secondaria.

#### 7.4 Ancora una riforma: la “buona scuola”

Le prime due caratteristiche salienti di questa Legge sono: la sua *struttura*, un unico articolo suddiviso in 212 commi, che non ne rende sempre agevole la lettura anche per il numero elevato di argomenti che tocca (al punto che il MIUR ne curerà la ripubblicazione annotata in Gazzetta Ufficiale il 30 luglio 2015); il *linguaggio tecnico* e conciso, utilizzato probabilmente per rimanere il più possibile aderente al merito dei provvedimenti adottati e ridurre ogni tentativo di eccessiva speculazione sui contenuti trattati.

Non avendo lo spazio, né ritenendo opportuno in questa sede analizzare i molteplici aspetti di innovazione introdotti con questa nuova riforma, per i quali si rimanda ai numerosi interventi e commenti critici presenti nella letteratura scientifica e professionale di settore, si ritiene comunque utile ricordare in forma molto schematica, che la Legge n.107/2015 interviene, nell'ordine, sui seguenti argomenti:

- dotazione organica, istituendo l'organico funzionale dell'autonomia (c.5-7; 63-77);
- triennializzazione del POF (c.12-19);
- percorso formativo e curriculum degli studenti della scuola secondaria di II grado (c.28-32);
- alternanza scuola-lavoro (c.33-44);
- istituti tecnici superiori (44-55);
- piano nazionale scuola digitale (c.56-62);
- dirigenza scolastica (c.78-94);
- nuove assunzioni e formazione del personale docente (c.95-125);
- istituzione del portale unico dei dati della scuola (c.136-144);
- scuole innovative, edilizia scolastica e sicurezza (c.153-179).

È dunque una legge fortemente orientata a rimettere a disposizione della scuola risorse economiche per superare alcune emergenze rese particolarmente urgenti dalla precedente stagione caratterizzata dai consistenti tagli alla spesa pubblica. L'intervento più consistente, infatti, riguarda l'immissione in ruolo di personale docente, ausiliario, tecnico e amministrativo per contrastare il fenomeno della precarizzazione del personale scolastico e intervenire sulla riduzione del numero di alunni nelle classi anche attraverso la creazione di figure di supporto come i docenti per il potenziamento. Di rilievo il fatto che, accanto alle

immissioni in ruolo, vengono stanziati anche risorse per la formazione e l'aggiornamento di tutto il personale scolastico. La seconda grande area di intervento riguarda l'edilizia scolastica ed è finalizzata a intervenire con urgenza sul degrado del patrimonio immobiliare e, soprattutto, sulla sicurezza degli edifici.

Più mirate le deleghe al completamento del progetto di riforma (previste dai c. 180-185 della Legge) che sono state concretizzate con la pubblicazione, il 13 aprile del 2017, dei seguenti otto decreti che hanno per oggetto:

1. Formazione e ruoli dei docenti della scuola secondaria e tecnica (Dlgs n. 59/2017);
2. Promozione della cultura umanistica e sostegno della creatività (Dlgs n. 60/2017);
3. Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale (Dlgs n. 61/2017);
4. Esami di Stato per il primo e secondo ciclo (Dlgs n. 62/2017);
5. Effettività del diritto allo studio (Dlgs n. 63/2017);
6. Scuola italiana all'estero (Dlgs n. 64/2017);
7. Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni (Dlgs n. 65/2017);
8. Promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità (Dlgs n. 66/2017).

Il tema dello sviluppo del curriculum e delle forme di progettazione, verifica e valutazione ad esso associate attraversa, invece, il testo di Legge per cui è necessario ricostruire il percorso che porta al nuovo inquadramento di queste pratiche nella scuola riformata. Il primo e fondamentale riferimento è presente già nel secondo comma dell'articolo unico che stabilisce la nuova strutturazione su base triennale della progettazione di istituto, per effetto della quale il POF diventa PTOF: *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*, la cui gestione è regolamentata secondo le modalità successivamente indicate nei c.12-19.

[...] le istituzioni scolastiche garantiscono la partecipazione alle decisioni degli organi collegiali e la loro organizzazione è orientata alla massima flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia del servizio scolastico, nonché all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. In tale ambito, l'istituzione scolastica effettua la programmazione triennale dell'offerta formativa per il potenziamento dei saperi e delle competenze delle studentesse e degli studenti e per l'apertura della comunità

scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali.  
(L. n.107/2015, art.1, c.2)

[...]

Le istituzioni scolastiche predispongono, entro il mese di ottobre dell'anno scolastico precedente al triennio di riferimento, il piano triennale dell'offerta formativa. Il predetto piano contiene anche la programmazione delle attività formative rivolte al personale docente e amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché la definizione delle risorse occorrenti in base alla quantificazione disposta per le istituzioni scolastiche. Il piano può essere rivisto annualmente entro il mese di ottobre. (L. n.107/2015, art.1, c.12)

[...]

[...] Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il piano triennale dell'offerta formativa, rivedibile annualmente. Il piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia. [...] Il piano indica altresì [...] i **piani di miglioramento** dell'istituzione scolastica previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. (L. n.107/2015, art.1, c.14)

Il terzo comma, invece, fa riferimento alla *piena realizzazione del curricolo della scuola* e, richiamando il D.P.R: n.275/1999 sollecita forme articolate di flessibilità nella gestione dell'autonomia organizzativa e didattica con un richiamo specifico a:

[...]

- a) l'articolazione modulare del monte orario annuale di ciascuna disciplina, ivi compresi attività e insegnamenti interdisciplinari;
- b) il potenziamento del tempo scolastico anche oltre i modelli e i quadri orari, nei limiti della dotazione organica dell'autonomia di cui al comma 5, tenuto conto delle scelte degli studenti e delle famiglie;

c) la programmazione plurisettimanale e flessibile dell'orario complessivo del curricolo e di quello destinato alle singole discipline, anche mediante l'articolazione del gruppo della classe. (L. n.107/2015, art.1, c.3)

Diventa per questo importante ridefinire il profilo professionale del personale docente cui vengono definitivamente affidati maggiori compiti di progettazione rispetto al precedente orientamento dove a prevalere erano compiti di ordine esecutivo. Si conferma così il passaggio che possiamo schematicamente riassumere nella formula *dalla programmazione alla progettazione* e inquadrare nel definitivo superamento della prospettiva impiegatizia tipica dell'organizzazione della pubblica amministrazione centrata sul corretto assolvimento dei compiti assegnati, per passare a una dimensione più professionale dove la prestazione viene valutata sulla base del raggiungimento degli obiettivi previsti piuttosto che sul rispetto delle procedure.

I docenti dell'organico dell'autonomia concorrono alla realizzazione del piano triennale dell'offerta formativa con attività di insegnamento, di potenziamento, di sostegno, di organizzazione, di progettazione e di coordinamento. (L. n.107/2015, art.1, c.5)

Il successivo c.7 fa riferimento alla quota di autonomia dei curricoli e degli spazi di flessibilità, e alle iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali offrendo un elenco di obiettivi ritenuti prioritari a livello nazionale che le scuole possono inserire nel PTOF:

- a. valorizzazione delle competenze linguistiche e utilizzo della metodologia CLIL;
- b. potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche;
- c. potenziamento delle competenze nella musica, nell'arte, nel cinema;
- d. sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità, l'educazione all'autoimprenditorialità;
- e. rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale;
- f. alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini;



- g. potenziamento delle discipline motorie, sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano;
- h. sviluppo delle competenze digitali degli studenti;
- i. potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio;
- j. prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati;
- k. valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio;
- l. apertura pomeridiana delle scuole e riduzione del numero di alunni e di studenti per classe o per articolazioni di gruppi di classi, anche con potenziamento del tempo scolastico o rimodulazione del monte orario;
- m. incremento dell'alternanza scuola-lavoro nel secondo ciclo di istruzione;
- n. valorizzazione di percorsi formativi individualizzati e coinvolgimento degli alunni;
- o. individuazione di percorsi funzionali alla premialità e alla valorizzazione del merito degli alunni;
- p. alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda;
- q. definizione di un sistema di orientamento. (L. n.107/2015, art.1, c.7)

Un discorso a parte va fatto per la creazione del curriculum dello studente, associato a un'identità digitale, previsto nelle scuole secondarie di secondo grado (c.28), una riproposizione del portfolio dove raccogliere *tutti i dati utili anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro, relativi al percorso degli studi, alle competenze acquisite, alle eventuali scelte degli insegnamenti opzionali, alle esperienze formative anche in alternanza scuola-lavoro e alle attività culturali, artistiche, di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extrascolastico*. Tali dati entrano a far parte del sistema di conservazione, elaborazione e distribuzione delle informazioni digitali che vanno a formare il *Portale unico dei dati della scuola* (<https://dato.istruzione.it/opendata/>), istituito dal c.137 sulla base del codice dell'amministrazione digitale. In questo portale entrano e vengono messi a disposizione *in chiaro* anche tutti i documenti di progettazione e di valutazione prodotti da ogni scuola. Nello stesso portale vengono messi a disposizione anche i dati relativi al curriculum del docente (c.80).

In estrema sintesi la Legge n.107/2015 chiarisce ulteriormente le caratteristiche e gli elementi costitutivi della progettazione scolastica ricollocandole in una prospettiva temporale triennale, quindi di più ampio respiro rispetto alla precedente strutturazione annuale, evidentemente ritenuta poco consona a sostenere la continuità necessaria alla valutazione dei complessi processi tecnico-organizzativi e didattico-educativi richiesti dalle nuove forme di progettazione rispetto ai risultati attesi. Questo riposizionamento delle pratiche di progettazione si intreccia e si integra con l'assunzione degli strumenti di controllo e di verifica previsti dal D.P.R: n.80/2013 e con lo sviluppo di un sistema di comunicazione digitale secondo le linee programmatiche indicate nel Piano Nazionale Scuola Digitale previsto dal c.56 e pubblicato in allegato al D.M. del 27 ottobre 2015, n.851. Quest'ultimo è finalizzato, non solo alla raccolta dei dati relativi alle attività progettate nelle scuole, ma anche alla pubblicazione degli stessi, in chiaro o in forma aggregata, e alla restituzione delle informazioni raccolte, sia organizzate in specifici documenti, sia rielaborate in forma di analisi specifiche finalizzate a restituire alle singole scuole strumenti per la gestione delle dinamiche progettuali interne e per rapportarsi con le altre istituzioni scolastiche autonome e con gli obiettivi generali posti a livello di sistema scolastico nazionale.

### **7.5 Il nuovo ciclo di progettazione e valutazione scolastica**

Con la sintesi operata dalla Legge n.107/2015 nell'accorpate le precedenti indicazioni sulle pratiche di progettazione con le più recenti disposizioni in materia di valutazione della qualità dell'offerta formativa, si configura un ciclo di progetto i cui tratti fondamentali possono essere ricondotti ai citati studi sul management (Deming, 1994). Il modello operativo della DPCA, infatti, può essere ritenuto alla base della costruzione del nuovo ciclo di progettazione e di valutazione che vede il Collegio dei docenti operare nella costruzione del PTOF, nell'analisi sul suo stato di implementazione attraverso la formulazione del RAV e nella predisposizione di misure funzionali al costante miglioramento del PTOF attraverso la predisposizione e realizzazione del PDM.

A partire dall'applicazione della Legge n.107/2015 il PTOF diventa il centro di tutta la progettazione scolastica, strumento di organizzazione interna e principale mezzo di comunicazione con l'amministrazione, il territorio e l'utenza. In esso confluiscono in forma

strutturata e sinergica tutte le analisi ed i progetti che riguardano l'intera attività collegiale di una istituzione scolastica autonoma, sia di ordine gestionale-amministrativo, riferita al lavoro del Consiglio di istituto e degli uffici amministrativi; sia di carattere formativo, educativo e didattico, con il lavoro del Collegio dei docenti in tutte le sue articolazioni.

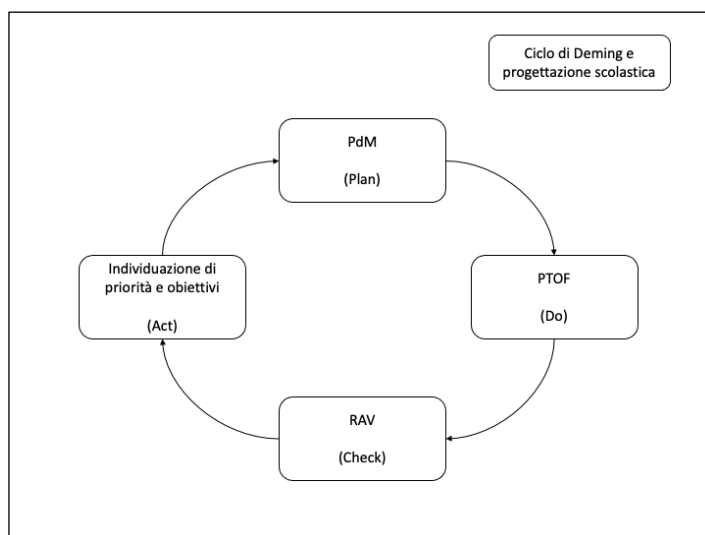


Figura 7.1 Il ciclo PDCA applicato alla progettazione scolastica.

Per la sua predisposizione e per la creazione di una base comune di dati sulla quale poter successivamente fare analisi di tipo statistico, chiusa la fase triennale di sperimentazione, a partire dall'ottobre del 2018, il MIUR ha predisposto una specifica piattaforma on line, all'interno del portale SIDI (Sistema Informativo dell'Istruzione) e proposto una struttura di riferimento del PTOF così articolata:

- SEZIONE 1 – La scuola e il suo contesto
  - Analisi del contesto e dei bisogni del territorio
  - Caratteristiche principali della scuola
  - Ricognizione attrezzature e risorse strutturali
  - Risorse professionali
- SEZIONE 2 – Le scelte strategiche
  - Priorità desunte dal RAV
  - Obiettivi formativi prioritari
  - Piano di miglioramento
  - Principali elementi di innovazione

- SEZIONE 3 – L’offerta formativa
  - Traguardi attesi in uscita
  - Insegnamenti e quadri orario
  - Curricolo di istituto
  - Alternanza scuola-lavoro
  - Iniziative di ampliamento curricolare
  - Attività previste in relazione al Piano Nazionale Scuola Digitale
  - Valutazione degli apprendimenti
  - Azioni della scuola per l’inclusione scolastica
- SEZIONE 4 – L’organizzazione
  - Modello organizzativo
  - Organizzazione Uffici e modalità di rapporto con l’utenza
  - Reti e Convenzioni attivate
  - Piano di formazione del personale docente
  - Piano di formazione del personale ATA

Si tratta di una struttura aperta, dove ogni scuola può anche operare delle aggiunte, che inquadra in tutta la sua completezza il nuovo schema di progettazione secondo una modalità reticolare che consente di tenere contemporaneamente sotto controllo le numerose variabili coinvolte e di verificare, attraverso un sistema di indicatori ancora in fase di perfezionamento e comunque soggetto a essere modificato nel tempo, le correlazioni tra le azioni proposte, le varie aree del PTOF e gli esiti ottenuti.

Il curricolo verticale di istituto, che fa parte integrante dell’offerta formativa, non rappresenta più solamente la specificazione locale e situata delle Indicazioni nazionali, ma diventa, insieme alla progettazione extra-curricolare, educativa e organizzativa, uno degli elementi che concorrono al raggiungimento dei traguardi formativi e, in quanto tale, oggetto di verifica e valutazione all’interno di un’attività ciclica finalizzata al suo continuo miglioramento, della quale entrano a far parte il RAV e il PDM. Emerge in questa nuova impostazione tutta l’importanza che le diverse forme innovative di valutazione hanno, all’interno di un sistema complesso come la scuola, nel contribuire a prendere e sostenere le decisioni finalizzate al miglioramento dell’offerta formativa e dei risultati dell’apprendimento. Il processo previsto dal D.P.R. n.80/2013 evidenzia l’allontanamento da una cultura del controllo e del giudizio a favore di un’azione regolativa di costante monitoraggio maggiormente positiva e

propositiva nei confronti dell'organizzazione scolastica, come evidenziato in molta della letteratura scientifica nazionale e internazionale che ha preceduto l'azione politica di riforma e la fondazione dell'SNV.

La valutazione è l'atto dell'attribuzione di valore a qualcosa o qualcuno, a un fatto come ad un evento o ad una o più numerose loro qualità. Per far diventare tuttavia punto di riferimento comune, intersoggettivo il valore attribuibile o attribuito a qualcosa [...] occorre che le modalità e gli strumenti di misura impiegati, cioè le operazioni compiute e il metro di paragone usato per attribuire quel dato valore a quel preciso evento, siano resi espliciti [...]. (Domenici, 2002: 4)

Valutare è quindi un'azione non tanto dai caratteri certificativi, ma regolativi all'interno, di affidabilità verso l'esterno. In fondo questa era l'ispirazione che muoveva la Carta dei Servizi (garanzia all'utente, a seguito di un processo di rivisitazione interno). Ora si tratta di andare oltre. L'idea è ancora più ambiziosa, ispirata ad una visione etico-professionale. Si tratta di rendere visibile, e quindi condivisibile, attraverso un sistema di indicatori, le caratteristiche del progetto educativo, disponendo di informazioni e conoscenze utili per prendere decisioni, per migliorare, rendere conto all'esterno di quanto si viene realizzando nella scuola. (Cerini, 2013a)

La prima applicazione del nuovo ciclo di progettazione è stata realizzata in via sperimentale nel periodo compreso tra il 2014 e il 2019 essendo stato necessario un adattamento dell'originale programma triennale di implementazione, dovuto al riallineamento temporale imposto con le disposizioni della Legge n.107/2015. Nell'anno scolastico 2014/15 si è avuta la prima introduzione del RAV. Nel 2015/16 è stato introdotto il PDM e nel 2018/19 è stata per la prima volta predisposta la RS. In questo periodo sono stati gradualmente introdotti e perfezionati i tre documenti e le procedure per la raccolta, l'elaborazione e la diffusione dei dati. Come accennato, tale processo è stato condizionato e in parte modificato dalla riforma della scuola portata dalla Legge n.107/2015. Tuttavia, l'esperienza è stata fondamentale per dare evidenza e operatività al nuovo SNV centrato sulle nuove strategie di miglioramento della qualità dell'offerta formativa stabilite con il D.M. del 19 agosto 2014, n.11 che ha individuato le seguenti priorità a livello di sistema scolastico nazionale:

- riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico;

- riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti;
- rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alle situazioni di partenza;
- valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro.

Nello stesso decreto è stata anche delimitata l'area della valutazione e le distinte azioni previste al suo interno:

- autovalutazione consistente nella analisi e verifica del proprio servizio e la redazione di un Rapporto di autovalutazione contenente gli obiettivi di miglioramento, redatto in formato elettronico;
- valutazione esterna delle scuole, secondo protocolli e criteri stabiliti dall'INVALSI;
- valutazione della dirigenza scolastica, secondo indicatori ancora da definire;
- rilevazioni nazionali sugli apprendimenti degli studenti e partecipazione alle indagini internazionali;
- valutazione di sistema consistente in un rapporto annuale a cura dell'INVALSI volto a utilizzare i dati di risultato raccolti per consentire un'analisi su base nazionale e una comparazione su base internazionale [...] per individuare le aree critiche e di eccellenza del sistema educativo [...] sulla base di specifici indicatori di efficienza e di efficacia.

Si noti la mancanza di un sistema di valutazione del personale docente, categoria che rappresenta uno dei pilastri dell'organizzazione scolastica, garante del successo formativo degli alunni e diretto responsabile della qualità dell'offerta formativa.

Il RAV, utilizzato per la prima volta nell'anno scolastico 2014-2015, rappresenta dunque la prima fase del ciclo di progettazione e valutazione interno alla scuola autonoma finalizzato a verificare l'efficienza e l'efficacia della progettazione mettendo in relazione, concettuale e operativa, l'innovazione con il miglioramento dell'organizzazione scolastica. Come il PTOF, anch'esso è funzionale alla raccolta di dati per la valutazione del sistema nazionale di istruzione.

[...] riassume il percorso di riflessione interno ad ogni scuola autonoma finalizzato ad individuare concrete piste di miglioramento, grazie alle informazioni qualificate di cui ogni istituzione scolastica dispone. Tale percorso non va considerato in modo statico, ma come uno stimolo alla riflessione continua, con il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica, sulle modalità organizzative, gestionali e didattiche messe in atto nell'anno scolastico di riferimento.

(Nota MIUR 1738 del 2 marzo 2015 - Orientamenti per l'elaborazione del RAV)

La sua gestione è affidata al NAV che opera sotto il diretto controllo del dirigente scolastico. All'atto pratico si traduce oggi in un documento che si ottiene attraverso la compilazione di un *Questionario* in rete, presente nel sistema informativo del MIUR, dove è stata predisposta una specifica piattaforma ad esso dedicata. Tale documento, il PDM, è dedicato a raccogliere le scelte strategiche operate dalla scuola per il suo miglioramento e a supportare le successive azioni di progettazione, monitoraggio e valutazione. Per questo il RAV è direttamente collegato al PTOF di cui costituisce, di fatto, una componente.

Il RAV è composto da una serie di indicatori, corredati dai relativi descrittori, organizzati in cinque sezioni contenenti domande guida finalizzate a stimolare la riflessione sui dati raccolti, sui punti di forza e di debolezza dei processi e sulle pratiche in corso. In continuità con il modello di struttura del PTOF, il RAV propone l'analisi ordinata di:

1. Contesto e risorse;
  - 1.1. Popolazione scolastica
  - 1.2. Territorio e capitale sociale
  - 1.3. Risorse economiche e materiali
  - 1.4. Risorse professionali
2. Esiti
  - 2.1. Risultati scolastici
  - 2.2. Risultati nelle prove standardizzate
  - 2.3. Competenze chiave e di cittadinanza
  - 2.4. Risultati a distanza
3. Processi e pratiche educative e didattiche
  - 3.1. Curricolo, progettazione, valutazione
  - 3.2. Ambiente di apprendimento

- 3.3. Inclusione e differenziazione
- 3.4. Continuità e orientamento
- 4. Processi e pratiche gestionali e organizzative
  - 4.1. Orientamento strategico e organizzazione della scuola
  - 4.2. Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane
  - 4.3. Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie
- 5. Individuazione delle priorità
  - 5.1. Priorità e traguardi
  - 5.2. Obiettivi di processo

Completano il questionario sulle scuole anche una rubrica valutativa e una parte dedicata a motivare i giudizi assegnati dal NAV sul funzionamento della propria organizzazione. Sulla base delle esperienze condotte durante le sperimentazioni che hanno preceduto la nascita dell'SNV, sono allo studio anche questionari percettivi rivolti a docenti, studenti e genitori che saranno implementati in seguito.

L'ultima sezione del RAV, nella quale si giunge alla formulazione delle priorità e alla definizione di obiettivi di processo, costituisce la premessa all'elaborazione del PDM, utilizzato per la prima volta nell'anno scolastico 2015-2016, che è la seconda fase del ciclo di valutazione interno alla scuola autonoma. Se il RAV è finalizzato ad *analizzare e valutare la qualità dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica*, il PDM è lo strumento che il NAV è chiamato a utilizzare per progettare le azioni di miglioramento al fine di raggiungere i traguardi connessi alle priorità indicate nel RAV.

Tecnicamente si tratta di un processo di *problem solving* consistente nello studio delle relazioni e delle correlazioni tra le priorità e gli obiettivi di processo. Questo delicato e complesso compito è favorito, anche in questo caso, dalla costruzione di un documento di progettazione risultante dalle risposte date a una serie di domande guida poste in un questionario on line che, secondo il modello proposto da INDIRE, si articola in quattro sezioni/azioni:

*Sez. 1* – Scegliere gli obiettivi di processo più utili alla luce delle priorità individuate nella sezione 5 del RAV.

Passo 1 - Verificare la congruenza tra obiettivi di processo e priorità/traguardi



Passo 2 - Elaborare una scala di rilevanza degli obiettivi di processo

Passo 3 - Ridefinire l'elenco degli obiettivi di processo, i risultati attesi, gli indicatori di monitoraggio del processo e le modalità di misurazione dei risultati

*Sez. 2* – Decidere le azioni più opportune per raggiungere gli obiettivi scelti.

Passo 1 - Ipotizzare le azioni da compiere considerandone anche i possibili effetti negativi e positivi nel medio e nel lungo termine

Passo 2 - Rapportare gli effetti delle azioni a un quadro di riferimento innovativo

*Sez. 3* – Pianificare gli obiettivi di processo individuati.

Passo 1 - Definire l'impegno delle risorse umane e le risorse strumentali

Passo 2 - Definire i tempi di attuazione delle attività

Passo 3 - Programmare il monitoraggio periodico dello stato di avanzamento del raggiungimento dell'obiettivo di processo

*Sez.4* – Valutare, condividere e diffondere i risultati alla luce del lavoro svolto dal Nucleo di Valutazione

Passo 1 - Valutare i risultati raggiunti sulla base degli indicatori relativi ai traguardi del RAV

Passo 2 - Descrivere i processi di condivisione del piano all'interno della scuola

Passo 3 - Descrivere le modalità di diffusione dei risultati del Pdm sia all'interno che all'esterno dell'organizzazione scolastica.

Passo 4 - Descrivere le modalità di lavoro del Nucleo di Autovalutazione.

Come osservato nel passaggio dal RAV al PDM anche la parte finale di quest'ultimo è dedicata a individuare i collegamenti con la pratica innovativa della RS che a chiusura del ciclo triennale di progettazione disegnato dal D.P.R. n.80/2013, prevede la comunicazione degli esiti all'esterno della scuola. Esso consiste nella:

[...] pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza. (D.P.R. n. 80/2013, art. 6)

Attraverso la RS le scuole comunicano i risultati raggiunti a partire dalle priorità e dai traguardi individuati nella Sezione n.4 del RAV. Si conclude in questo modo il lavoro del NAV coordinato dal dirigente scolastico. Anche per questo lavoro di rendicontazione il MIUR ha provveduto a mettere a disposizione una piattaforma informatica strutturata in

modo da recuperare, in serie storica, i dati inseriti negli anni precedenti relativi alle priorità e ai traguardi per consentire alla scuola di collegarli con le attività svolte e i risultati raggiunti. La piattaforma è stata predisposta per restituire informazioni sull'andamento dei processi documentati. Queste prime elaborazioni costituiscono la base della RS attraverso la quale, come accennato, la scuola rende pubblici i risultati raggiunti secondo una sequenza di indicatori che li rende facilmente accessibili e comparabili con altre realtà e con altri sistemi. Inoltre, questa prima sistematizzazione dei processi e degli esiti diventa funzionale alla ripresa del ciclo di progettazione e di valutazione in quanto fornisce elementi utili alla riflessione necessaria per la riprogettazione del PTOF, del RAV e del PDM per il triennio successivo (2019-2022). La RS è organizzata in quattro sezioni:

- *Contesto e Risorse*, in cui vengono precaricate in formato modificabile tutte le Opportunità ed i Vincoli che la scuola ha già descritto nell'ultimo RAV pubblicato;
- *Risultati raggiunti*, in cui la scuola indica, nelle due distinte parti di questa sezione, quali risultati intende rendicontare in riferimento al RAV e/o in riferimento alla più ampia progettualità scolastica;
- *Prospettive di sviluppo*, in cui la scuola, avendo come riferimento la rendicontazione di quanto realizzato, può illustrare le future prospettive di sviluppo in termini di miglioramento della propria azione e dei risultati a quella connessi;
- *Altri documenti di rendicontazione*, in cui la scuola può decidere di caricare massimo due ulteriori documenti relativi a diverse esperienze di rendicontazione. (MIUR, 2019b: 4)

Per favorire l'attività di rendicontazione e facilitare il lavoro delle scuole, il MIUR mette a disposizione una Piattaforma comune di riferimento, in cui sono restituiti in serie storica, completi dei benchmark di riferimento, i dati collegati a tutti gli indicatori e descrittori relativi all'area degli *Esiti del Rapporto di autovalutazione*.

Tutti i documenti compilati all'interno del ciclo di progettazione e valutazione vengono messi a disposizione del pubblico mediante l'accesso al portale *Scuola in chiaro* che consente di interrogare una banca dati, costantemente aggiornata, contenente tutte le informazioni di pubblico dominio, che riguardano ogni singola scuola, pubblica o privata, appartenente al sistema scolastico nazionale italiano.

Al momento non è ancora possibile fare un'analisi approfondita di questo processo dato che, terminato il suo primo ciclo di vita attraverso una serie di aggiustamenti in corso d'opera, non può essere ancora valutato nella sua interezza e complessità, né è possibile verificare l'impatto che ha avuto sulle problematiche relative alla progettazione in campo scolastico nello specifico contesto nazionale italiano.

## **7.6 La terza stagione delle Indicazioni nazionali**

Con la pubblicazione del documento ministeriale *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018a), presentato il 22 febbraio 2018 e redatto dal Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, coordinato da Italo Fiorin, possiamo considerare avviata, a distanza di oltre cinque anni dall'ultima pubblicazione, una nuova fase nel processo di indirizzamento finalizzato allo sviluppo della cultura progettuale nelle scuole autonome. Le ragioni di questo nuovo intervento ministeriale non vanno ricercate nel precedente provvedimento di riforma del sistema scolastico (Legge n.107/2015), né nella necessità di proporre un nuovo testo delle Indicazioni nazionali. Lo scopo dichiarato di questo documento ministeriale è quello, inedito, di rilanciare le Indicazioni nazionali del 2012 e di orientare le azioni educative attraverso un'attualizzazione dell'analisi degli scenari in base ai quali definire il ruolo della scuola nella società e le modalità di progettazione dell'offerta formativa. Viene in questo modo confermata la prassi operativa, consolidata nel triennio della sperimentazione delle Indicazioni del 2012, di mantenere un dialogo costante tra MIUR, istituzioni scolastiche e mondo accademico, fatto di condivisione e di interpretazione delle riflessioni e delle informazioni raccolte e fondato sul comune terreno della metodologia della ricerca-azione, per valutare l'impatto della loro implementazione nel sistema scolastico nazionale e concordare i possibili interventi di adeguamento e di miglioramento. Per queste ragioni il documento dedica una parte iniziale alla ripresa di alcuni tratti fondamentali del contesto sociale e culturale, nazionale e internazionale, all'interno del quale si collocano le Indicazioni nazionali. In particolare, vengono richiamati tre documenti internazionali, ampiamente analizzati nella prima parte della presente ricerca, che costituiscono anche un punto di riferimento e una guida per gli impegni assunti dall'Italia. Tali documenti vengono posti alla

base teorica dell'elaborazione delle Indicazioni e, di conseguenza, dei curricoli che sono stati elaborati a livello di singolo istituto scolastico autonomo. Nell'ordine, i documenti citati sono:

1. la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 18 dicembre 2006 che introduce le otto competenze chiave successivamente adottate dalla indicazioni 2012;
2. la Raccomandazione del 23 aprile 2008, del Consiglio d'Europa sul Quadro Europeo delle Qualifiche che forniscono un'ampia e articolata definizione di conoscenze, abilità e competenze;
3. l'Agenda 2030 dell'ONU per lo Sviluppo Sostenibile sottoscritta nel 2015; in particolare per quanto riguarda il quarto dei diciassette obiettivi individuati: *fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*.

A tale proposito il testo fa un preciso collegamento tra i documenti citati e le pratiche di progettazione curricolare affidate alle scuole proponendo uno specifico utilizzo del concetto di *cittadinanza attiva* come sfondo integratore. A tale concetto viene affiancato anche quello di *sostenibilità*.

Questo documento pone al centro il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curricolo. La cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo offerto dai singoli ambiti disciplinari, sia, e ancora id più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro. (MIUR, 2018a: 18)

Inoltre, viene dato particolare rilievo al lavoro di ricerca e selezione dei tratti essenziali da porre alla base della costruzione delle conoscenze e delle competenze al momento della definizione dei curricoli di istituto. Da rilevare, in questo senso, il richiamo alla triplice dimensione della competenze di base che sono cognitive, emotive e sociali.

Le sollecitazioni presenti nei documenti dell'UE, del Consiglio d'Europa, dell'ONU e nelle Indicazioni 2012 richiamano le comunità professionali delle scuole a organizzare il curricolo e le proposte didattiche in modo da inquadrarle nella cornice di senso e significato della cittadinanza.

I docenti sono chiamati non a insegnare cose diverse e straordinarie, ma a selezionare le informazioni essenziali che devono divenire conoscenze durevoli, a predisporre percorsi e ambienti di apprendimento affinché le conoscenze alimentino abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva.

[...]

Al centro del curricolo si colloca la promozione delle competenze di base (cognitive, emotive, sociali) che strutturano la crescita di ogni bambino. (Miur, 2018a: 8)

Sulla base di questo sfondo integratore viene successivamente proposta una rilettura del testo delle Indicazioni 2012 finalizzato a mettere in evidenza il contributo che ogni disciplina può dare per concorrere alla costruzione di una cittadinanza attiva e di una educazione alla sostenibilità. In particolare, vengono ricordate:

- l'importanza dell'apprendimento di più lingue da usare come base per l'organizzazione delle conoscenze e per il confronto tra culture;
- la funzione dello studio della storia, intesa come comprensione del mondo, per un'educazione al patrimonio culturale;
- lo studio della geografia, *“cerniera” tra le discipline umanistiche e quelle scientifiche*, che permette di esplorare le interazioni tra uomo e ambiente;
- l'utilizzo della matematica nella sua funzione di educazione alla comprensione dei fenomeni, all'argomentazione e al confronto;
- lo sviluppo del pensiero computazionale, inteso come educazione al pensiero logico e analitico, dove convergono lingue e linguaggio matematico e dove emerge il concetto di strategia come competenza guida per operare scelte consapevoli;
- la riorganizzazione della didattica delle scienze basata sulla sperimentazione, al fine di sviluppare capacità analitiche e pensiero critico;
- lo sviluppo delle arti come strumento di espressione personale e come mezzo di comprensione dei beni artistici, ambientali e culturali;
- l'educazione fisica intesa come cerniera tra gli ambiti: scientifico, comunicativo, espressivo, di relazione e di cittadinanza.

Segue un forte richiamo alle competenze digitali, metacognitive, metodologiche e sociali che non sono state specificamente trattate nelle Indicazioni 2012. Esse *alimentano* quattro delle otto competenze chiave di cittadinanza (*competenze sociali e civiche; competenze digitali; imparare ad imparare; spirito di iniziativa e imprenditorialità*), le meno esplicitamente collegate ai saperi disciplinari, e costituiscono la dimensione più etica e implicita del curricolo che è necessario evidenziare, tenere sotto controllo e perseguire nel corso dell'azione di realizzazione del curricolo.

Di particolare interesse per le finalità di questa ricerca è l'attenzione rivolta al tema della progettazione didattica della quale si avverte, nelle esperienze in corso, il persistere della rigidità della ripartizione disciplinare e il pericolo della frammentazione e della perdita di significato degli apprendimenti. Per queste ragioni viene ribadita la necessità di un curricolo verticale dai 3 ai 14 anni che sia unitario, organico e organizzato per competenze chiave nel rispetto dei traguardi delle Indicazioni 2012, e che sia supportato da una coerente organizzazione amministrativa. Viene segnalato anche il problema della frammentazione della proposta didattica in *miriadi di "progetti" talvolta estemporanei e non collegati tra di loro e con il curricolo*, che è stato oggetto di questa ricerca e sarà esaminato in dettaglio nella terza parte.

L'integrazione delle discipline per spiegare la complessità della realtà, la costruzione di conoscenze e abilità attraverso l'analisi di problemi e la gestione di situazioni complesse, la cooperazione e l'apprendimento sociale, la sperimentazione, l'indagine, la contestualizzazione nell'esperienza, la laboratorialità, sono tutti fattori imprescindibili per sviluppare competenze, apprendimenti stabili e significativi, dotati di significato e di valore per la cittadinanza.

(Miur, 2018a: 17-18)

Il documento, fin dall'esordio, accenna al problema del persistere della didattica tradizionale, di tipo trasmissivo, presente nelle pratiche scolastiche in uso nelle scuole del Paese, ma non va oltre un invito ad orientarsi verso metodologie didattiche maggiormente collaborative, cooperative e laboratoriali. Pecca in questo senso di debolezza e apre uno spazio di discontinuità tra le indicazioni di principio (cultura, scuola, persona), le finalità generali e l'organizzazione del curricolo confermando il permanere di un problema storico determinato dalla distanza tra ciò che viene teoricamente dichiarato e quanto effettivamente agito e agibile

nella scuola. Non si può tuttavia ignorare quanto sia stato fatto in tal senso in numerose esperienze di innovazione condotte fin dagli anni Settanta del Novecento rispetto alle quali, più che confermare il problema della documentazione delle esperienze, anch'esso appena accennato nel testo, andrebbe probabilmente pensato un cambio di prospettiva nelle forme di organizzazione degli ambienti scolastici e di formazione del personale docente essendo ormai non più rimandabile il problema di un maggiore sviluppo del versante euristico delle competenze professionali dei docenti come dimostrato dagli esiti delle recenti ricerche di ricerca-formazione (Asquini, 2018).

### **7.7 Alcune osservazioni transitorie**

Al termine di questo percorso dedicato all'analisi dell'evoluzione del quadro normativo nazionale di riferimento per la progettazione in campo scolastico, che segue e si relaziona con il precedente studio della letteratura scientifica di riferimento, ai fini della definizione del quadro metodologico e concettuale della ricerca empirica descritta nella terza parte del testo, diventa necessario soffermare l'attenzione sui principali concetti utilizzati e sui loro mutamenti di funzione e di significato che sono stati osservati nel corso dell'evoluzione degli studi sulle teorie curriculari nel settore della progettazione e nella legislazione, che ne ha disciplinato l'utilizzo nel contesto scolastico nazionale italiano dal secondo dopoguerra ad oggi. Non si può, infatti, ignorare che, come più volte accennato, appare oggi assai problematico, soprattutto all'interno delle singole scuole, l'utilizzo che si fa di termini quali *programma* e *programmazione*, *progetto* e *progettazione* con i quali, a seconda dei contesti osservati e delle situazioni professionali vissute, si fa riferimento a oggetti, fatti e fenomeni assai diversi. Lungi dal voler imputare alla scuola la responsabilità di questo problema si ritiene opportuno, a questo punto della ricerca, dedicare un momento di attenzione al significato di questi termini, nati al di fuori del contesto degli studi pedagogici, assunti con precise e specifiche determinazioni, e soggetti nel tempo a processi di trasformazione che, se non compresi, sono alla base degli attuali problemi di uso impreciso, ambiguo, fuorviante e quindi di errato utilizzo. Come vedremo nella terza parte della ricerca, emergono chiari problemi sulle difficoltà di comunicare dei documenti di progettazione oggi in uso nella scuola e sulle stesse difficoltà dei docenti a trovare una chiara intesa nell'utilizzo dei termini

che più in profondità vanno a dare peso, comprensione e significato al loro lavoro di progettazione scolastica.

L'attenzione verso la terminologia è una costante negli studi scientifici di settore soprattutto in una scienza che in ambiente accademico ha fatto fatica ad essere accettata come tale e che continua ad evolvere, grazie al contributo di altri saperi scientifici dai quali ha spesso mutuato parte della terminologia usata. Alcune di queste scienze le sono più vicine, come le discipline psicologiche, sociologiche e antropologiche; altre sono assai lontane, come nel caso delle scienze economiche o di quelle più tecnologiche come la cibernetica, l'architettura e le scienze naturali.

Nel corso della ricerca delle fonti normative sono state distinte due fasi nel percorso di evoluzione di quelle che oggi chiamiamo pratiche di progettazione: la prima va dal secondo dopoguerra fino alla fine del XX Secolo; la seconda è quella che stiamo ancora vivendo e che ha avuto inizio nel 2000 con l'attribuzione dell'autonomia funzionale alle istituzioni scolastiche. La prima fase si è concettualmente strutturata sul binomio *programma* – *programmazione*; mentre la seconda si sta organizzando sull'asse *programmazione* – *progettazione*. Appare, in questo modo, chiaro che l'elemento concettuale che crea oggi maggiori interferenze di ordine interpretativo è quello di *programmazione*.

Procedendo ancora una volta in ordine cronologico è opportuno ricordare, ancora una volta, che nel contesto italiano il termine *curricolo* è stato inizialmente sostituito dal termine *programma*, declinato sotto forma di programma nazionale, che i docenti, attraverso un'azione di *programmazione*, erano chiamati a concretizzare nel corso dell'attività didattico - educativa. Al di là del significato etimologico di questi due termini (*programma* è un termine tardo latino derivato dal greco *pro-grafo*, *scrivo prima*; mentre, sulla stessa radice etimologica, *programmazione* fa riferimento all'attività, al risultato del programmare) l'utilizzo in campo scolastico è sempre stato molto chiaro e all'interno di un'organizzazione scolastica centralizzata e a struttura verticale individuava una chiara distribuzione dei compiti tra chi operava al centro e chi alla periferia del sistema scolastico nazionale. Tale distinzione era certificata nel passaggio dall'uso del nome, per indicare il lavoro teorico di definizione del programma nazionale, a quello del verbo, per contrassegnare la fase di azione concreta funzionale alla sua realizzazione pratica nelle scuole secondo principi di libertà dell'azione didattica prescelta.



Questa visione, apparentemente semplice e funzionale dell'organizzazione scolastica, è stata messa in crisi dall'emergere del termine *curricolo* nel dibattito accademico sulla progettazione scolastica. Come analizzato nella prima parte di questa ricerca, in Italia la prospettiva dello sviluppo di teorie curricolari investe gli studi in campo pedagogico a partire dagli anni Settanta e offre una visione più ampia della complessità evidenziata nei passaggi che dalla definizione del programma portano alla progettazione curricolare, educativa e didattica (Maragliano e Vertecchi, 1978; Pellerey, 1979; Frabboni, 1987). Non è in questo senso casuale che sia stata la programmazione a diventare curricolare vista la rigidità e fissità di un programma nazionale sul quale è sempre stato molto difficile intervenire data la sua maggiore dipendenza dalla politica.

Va, infine, osservato che l'uso fatto in campo pedagogico di questi due termini è diametralmente opposto a quello utilizzato in altri campi del sapere. In informatica e in cibernetica, ad esempio, ma anche in economia, la programmazione precede e guida la costruzione del programma e il suo utilizzo.

Questa situazione di riposizionamento della programmazione in ambito pedagogico si è realizzata nel momento in cui si è stabilito di attribuire l'autonomia funzionale alle scuole e, in obbedienza al citato principio di sussidiarietà, è venuta meno la struttura gerarchica e centralizzata dell'organizzazione della pubblica amministrazione dello Stato italiano. Da questo momento in poi lo Stato, attraverso il dicastero dedicato all'istruzione pubblica, si è limitato a predisporre delle Indicazioni nazionali funzionali all'elaborazione dei curricoli scolastici da parte delle istituzioni scolastiche autonome. Per queste ragioni, come appare in tutta la sua evidenza solo dall'utilizzo che ne è stato fatto a partire dalla Legge n.107/2015, il concetto di programmazione viene oggi impiegato per indicare un livello di organizzazione delle attività (scolastiche) concepito a livello generale, come si fa, ad esempio, con il documento di programmazione economica e finanziaria annualmente discusso ed approvato in Parlamento. Non a caso nella legge n.107/2015 si parla di programmazione a proposito: del Piano triennale dell'offerta formativa, scolastica, territoriale, regionale ed europea (c.1, c.14, c.56); dell'orario complessivo del curricolo e delle discipline (c.3); dell'attività finanziaria delle scuole (c.11) delle attività formative del personale (c.12). Sulla base di questo cambiamento, alle scuole autonome non sono più stati delegati solo compiti esecutivi, ma veri e propri compiti di progettazione che, riprendendo il significato etimologico del termine (*pro-iacere, gettare in avanti*), consentono e impongono a ogni scuola la

responsabilità di elaborare e realizzare un proprio progetto educativo che si muova all'interno delle linee programmatiche definite a livello nazionale ed europeo, ma che sia strettamente legato ai vincoli e alle possibilità consentite dalla concreta situazione socio-economica in cui essa si trova ad operare. Quindi, in estrema sintesi, oggi gli uffici centrali e periferici della pubblica amministrazione programmano affinché le scuole autonome possano progettare la propria offerta formativa in coerenza con le indicazioni e gli obiettivi stabiliti sulle diverse basi territoriali.

Nella fase di transizione che stiamo vivendo da quando è stata istituita l'autonomia, questi passaggi, concettuali e istituzionali, hanno generato almeno altre due nuove aree di interferenza concettuale: la prima riguarda l'affiancamento del termine *piano* a quello di *programmazione*; la seconda il ricorso al binomio *progetto – progettazione* che, al momento, indicano momenti distinti di intervento sul curriculum di istituto. Nel tentativo di dipanare questa nuova matassa concettuale possiamo assumere che la logica di *piano* e *pianificazione* (termini di comune origine latina che sono stati però in tempi recenti ripresi dall'inglese *plan*: *regolare, organizzare, progettare secondo un piano*, come indica il Vocabolario Treccani on line; concetto che si contrappone all'idea di un'azione libera e non strutturata) vada ricondotta a un livello generale di *programmazione* che implica però una dimensione territoriale, reale o virtuale, circoscrivibile. È il caso, ad esempio, del bacino di utenza di una singola istituzione scolastica autonoma o l'area di azione di una rete di scuole, come avviene per la definizione e gestione del Piano triennale dell'offerta formativa o di azioni come il Piano scuola digitale. Questo potrebbe essere ritenuto un punto di riferimento, anche se non pienamente soddisfacente, per evitare l'utilizzo come sinonimi dei termini *programmazione* e *pianificazione* in ambito pedagogico. Più complessa è la situazione contraddittoria che si è creata tra *progettazione* e *progetti*, concetti che in questo momento si utilizzano in ambito scolastico per indicare le fasi di costruzione e realizzazione del curriculum (progettazione curricolare e didattica) e la predisposizione di specifiche azioni generalmente finalizzate al suo miglioramento o ampliamento, oppure legate a possibilità o esigenze provenienti dal territorio e dall'utenza. Come vedremo dalla raccolta dei dati della ricerca empirica svolta nelle scuole della Provincia di Udine e nelle due scuole statali italiane presenti in Spagna, questa ulteriore distinzione, questa volta centrata sul passaggio dal verbo al nome, può essere ricondotta alla separazione tra gli aspetti istituzionali, normativi e burocratico-amministrativi della progettazione resa obbligatoria dalle disposizioni normative, e quella parte di azioni

progettuali, anch'esse normate, ma che sono riconducibili all'autonoma azione dei docenti in risposta a situazioni maggiormente rispondenti alle situazioni contingenti che caratterizzano l'unicità di ogni esperienza scolastica.

In estrema sintesi, nell'attuale impianto organizzativo del sistema scolastico nazionale lo Stato ha assunto funzioni di programmazione e di indirizzo, mentre alle istituzioni scolastiche autonome sono stati attribuiti compiti di pianificazione e di progettazione, indipendenti o in rete, in ordine alle specifiche funzioni istituzionali loro assegnate.



**Parte III – La ricerca: dichiarazioni, atteggiamenti e opinioni sui documenti e sulle pratiche di progettazione dei docenti negli Istituti Comprensivi della Provincia di Udine e nelle scuole statali italiane in Spagna**

## Legenda

Ai fini della presente ricerca si applicano le seguenti definizioni:

CVI	Curricolo Verticale di Istituto
IC	Istituto Comprensivo
INC	Indicazioni Nazionali per il Curricolo
ISIO	Istituto Statale Italiano Omnicomprensivo
NEV	Nucleo Esterno di Valutazione
NIV	Nucleo Interno di Valutazione
PDM	Piano di Miglioramento
PRD	Progettazione didattica
PRG	Progetti
PTOF	Piano Triennale dell'Offerta Formativa
RAV	Rapporto di Auto Valutazione
REV	Rapporto Esterno di Valutazione
RS	Rendicontazione sociale

## **8. Un percorso di indagine empirica**

### **8.1 Il quadro problematico**

La presente ricerca è rivolta allo studio della progettazione scolastica ed è stata finalizzata all'osservazione dell'impatto prodotto su di essa dalla progressiva introduzione dei nuovi documenti di progettazione oggi in uso nelle scuole italiane: il Piano triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e, al suo interno, il Curricolo verticale di istituto (CVI); il Rapporto di autovalutazione (RAV); il Piano di miglioramento (PDM) e i progetti per l'ampliamento e il miglioramento dell'offerta formativa (PRG). Al fine di delineare i costrutti fondamentali da indagare all'interno del percorso di indagine ideato, predisporre il disegno e individuare gli strumenti più adeguati al suo svolgimento, come illustrato nella prima parte di questo rapporto di ricerca, è stato realizzato uno studio preliminare della letteratura scientifica di riferimento a partire dal dibattito statunitense sul curriculum avviato a inizio Novecento: dagli studi di Dewey (Dewey, 1902); dalle proposte teoriche di Bobbitt (Bobbitt, 1918) e dalla prima modellizzazione proposta da Tyler (Tyler, 1949). Dopo una ricognizione sui successivi studi realizzati in ambito nordamericano ed europeo (tra gli altri: Taba, 1962; Bruner, 1966; Kerr, 1969; De Landsheere, 1970; Frey, 1971; Nicholls & Nicholls 1975; Robinsohn, 1976; Stenhouse, 1977), una parte della ricerca, attraverso la consultazione della letteratura scientifica di riferimento, è stata specificamente dedicata al dibattito nel contesto italiano, avviato tardivamente a partire dal secondo dopoguerra (tra gli altri: Pontecorvo, 1978; Maragliano e Vertecchi, 1978; Pellerey, 1983; Scurati, 1977; Frabboni, 1987) e tuttora in

corso (Ajello e Pontecorvo, 2002; Castoldi, 2013; Petracca, 2015; Cottini, 2019). L'ultima parte di questo percorso di analisi della letteratura scientifica è stata rivolta alla recente ripresa di interesse verso le ricerche sul curricolo e le nuove prospettive portate dall'internazionalizzazione di questi studi dovute all'opera dei cosiddetti *riconcettualizzatori*. Un gruppo di scienziati ispirato dalle ricerche avviate negli Stati Uniti, fin dagli anni Settanta del Novecento (Conferenza di Rochester, 1973), da William F. Pinar e dai suoi collaboratori (Pinar & Grumet, 1976; Pinar et al, 1975; 1995) che rappresentano oggi la punta più avanzata delle diverse correnti più *internazionaliste*, fenomenologiche e post-strutturaliste degli studi stratificati sul curricolo, non più orientati alla sua modellizzazione, costruzione e valutazione, ma rivolti alla sua comprensione e attenti alle sue specifiche connotazioni storiche, politiche, razziali, di genere, autobiografiche, teologiche ed estetiche; all'emergere di nuove prospettive di ricerca, come quelle portate dai citati studi europei sulla complessità (Morin, 1977; Romei, 1995; Ceruti, 1986, 2018) e da quelli sulla progettazione universale per l'apprendimento (Mace, 1985; Laurillard, 2012; Cottini, 2017).

Un ulteriore versante esaminato nel tratto finale di questa prima fase della ricerca ha riguardato lo studio dello sviluppo degli strumenti e dei documenti messi a punto da organismi internazionali, come l'agenzia UNESCO dell'ONU, o sovranazionali, come l'OCSE e l'IEA, i quali da alcuni decenni svolgono indagini statistiche sul curricolo (come nel caso dell'annuale rapporto OCSE: *Education at a Glance*), producono studi longitudinali e comparativi in ambito educativo (come le periodiche indagini condotte dall'IEA: PIRLS e TIMMS, costruite sui rapporti tra curricolo progettato, implementato e appreso), analizzano i prodotti del curricolo e gli effetti sulla qualità degli apprendimenti e sul miglioramento dei sistemi scolastici nazionali (come nel caso delle indagini comparative triennali condotte dall'OCSE con i progetti di ricerca PISA e TALIS).

La seconda parte della ricerca è stata, invece, dedicata allo studio dell'evoluzione della normativa scolastica italiana in tema di progettazione a partire dal secondo dopoguerra. In particolare, sulla base di quanto emerso nel parallelo percorso di sviluppo riguardante gli studi pedagogici sul curricolo condotti nel nostro Paese, sono stati esaminati i principali provvedimenti normativi che sono intervenuti sulle pratiche di progettazione. Sono state, in questo caso, distinte due fasi storicamente determinate: quella che precede e quella che segue l'attribuzione dell'autonomia funzionale alle istituzioni scolastiche. La prima può essere



sinteticamente rappresentata dalla scuola del programma nazionale e dal ricorso a pratiche di riforma settoriale dei diversi ordini scolastici che vanno gradualmente a comporre il sistema scolastico nazionale nella seconda metà del XX Secolo. La seconda, avviata all'inizio del nuovo millennio, è caratterizzata dal passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curricolo; dal modello di programmazione per obiettivi a quello fondato sulla progettazione per competenze, tuttora in corso di sviluppo. Per gli interessi e gli obiettivi della ricerca empirica descritta nelle pagine che seguono si è così avuto modo di osservare in profondità come all'origine degli attuali problemi nella progettazione in campo scolastico pesino solo in parte i diversi orientamenti assunti nella ricerca di settore, data la varietà di teorie del curricolo proposte e il significato dato ai concetti e ai costrutti che le rappresentano. Mentre, soprattutto per quanto riguarda gli ultimi due decenni, caratterizzati da processi di riforma e di controriforma del sistema scolastico nazionale, l'analisi dell'evoluzione normativa emerge come l'aspetto maggiormente rilevante nel determinare l'attuale livello di frammentazione osservabile nelle esperienze di progettazione descritte dai docenti che operano nella scuola italiana.

Su queste basi teoriche e concettuali è stato quindi possibile predisporre il percorso di ricerca empirica realizzato nelle scuole campione e la successiva analisi dei dati raccolti. Come osservato nel corso dello studio della letteratura scientifica di settore, la pratica della progettazione, per quanto abbia fatto il suo ingresso nel sistema scolastico italiano con qualche decennio di ritardo rispetto ai paesi anglo sassoni, è ormai consolidata e declinata, anche in maniera eclettica, secondo quanto affermato dai diversi studi che hanno riguardato questo settore in oltre un secolo di ricerca (Cambi, 2002; 2005; Castoldi, 2015).

Dal conferimento alle scuole italiane dell'autonomia organizzativa e didattica (Legge n.59/1997 e DPR n.275/99) fino alla più recente istituzione del nuovo Sistema Nazionale di Valutazione (D.Lgs. n. 286/2004; D.P.R. n.80/2013) e alla decretazione applicativa di quanto previsto dall'ultima legge di riforma del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione (L. n.107/2015 e DD.Lgs n.59-66/2017), sono radicalmente mutati gli elementi di complessità che caratterizzano lo scenario attuale. Come accennato, gli ultimi due decenni sono stati caratterizzati da una serie di interventi di riforma complessiva del sistema scolastico italiano, non privi di contraddizioni e mai portati a compimento (Berlinguer, 1997; Moratti, 2003; Fioroni, 2007; Gelmini, 2008; Renzi, 2015). Ancora oggi si continua a parlare di interventi di riforma della scuola senza che sia stato possibile analizzare e approfondire lo studio e la

riflessione sugli effetti dei cambiamenti introdotti nel sistema, in particolare nelle modalità di progettazione, organizzazione e gestione delle attività scolastiche.

In questo lasso di tempo si sono registrati profondi cambiamenti, sia a livello teorico, nel dibattito internazionale, sia a livello di politiche e normative internazionali e nazionali, che producono effetti anche sulla progettazione scolastica. Tra i più importanti, anche per gli scopi di questa ricerca, vanno menzionati i nuovi compiti affidati alla scuola da:

- lo sviluppo di un sistema europeo dell'istruzione (a partire da Lisbona 2000 e dall'enunciazione delle otto competenze chiave di cittadinanza del 2006);
- l'istituzione dell'autonomia scolastica e il riposizionamento della scuola rispetto all'organizzazione dello Stato, al territorio e all'utenza (1997 – 2000);
- l'affermarsi del sistema della rendicontazione sociale e la nascita del sistema nazionale di valutazione (1999);
- le nuove politiche di accoglienza e di inclusione (2000);
- il superamento dei Programmi ministeriali nazionali e il passaggio alle Indicazioni Nazionali per il curriculum (2004; 2007; 2012; 2018);
- la progettazione del curriculum a livello di singola istituzione scolastica autonoma (1999);
- la predisposizione del Piano dell'Offerta Formativa (oggi triennale), dei progetti per il miglioramento e l'ampliamento del Piano dell'Offerta Formativa; del Rapporto di autovalutazione e del Piano di miglioramento il cui primo ciclo triennale di progettazione si è concluso durante lo svolgimento della ricerca (aa.ss. 2017/2018 – 2019/2020);
- il nuovo sistema di valutazione dei livelli di apprendimento e la verifica dello sviluppo delle competenze (2004; 2013);
- lo sviluppo di nuove pratiche in tema di diversità, accoglienza e inclusione degli alunni stranieri (2014);
- la costruzione del sistema di alternanza scuola - lavoro (2015).

Nella messa a punto di tutti questi cambiamenti intervenuti sul sistema scolastico nazionale il tema della progettazione, nonostante l'introduzione di nuovi strumenti burocratico – amministrativi di gestione delle attività, sembra essere stato dato quasi per scontato e lasciato al margine di un dibattito politico e culturale che, reagendo a critiche fondate su effettive

lacune evidenziate in passato, oggi è più orientato alla valutazione di sistema (Becchi, 1995; 2000; Bottani e Cenerini, 2003; Cerini, 2013) e meno alla progettazione. Il sistema scolastico nazionale è stato, infatti, recentemente arricchito da una serie di documenti funzionali al mantenimento di una costante attenzione a tutte le fasi dell'organizzazione dell'offerta formativa, della sua costante valutazione e del suo miglioramento. L'interesse viene oggi rivolto, non solo agli esiti riscontrabili nei risultati accademici conseguiti dagli studenti, ma anche alla qualità della progettazione stessa misurata secondo criteri di: efficienza, efficacia, trasparenza e rendicontabilità (Castoldi 1998; Barzanò, Mosca, Scheerens, 2000; Paletta, 2007b).

Un ulteriore aspetto problematico di cui si è occupata la presente ricerca riguarda le attuali difficoltà nell'utilizzo condiviso e coerente dei concetti legati alle attività di progettazione, nell'interpretazione del loro significato e della funzione da essi svolta, rispetto alle quali il personale scolastico appare confuso e diviso. Confusione che si riverbera in una sostanziale difformità nelle pratiche di progettazione. Alla storica problematicità dell'utilizzo del concetto di curriculum, presente nella letteratura scientifica di riferimento, investigata nella prima parte di questa ricerca, e a lungo assente nel dibattito italiano incentrato sul programma, si devono, infatti aggiungere anche l'uso indistinto, come se si trattasse di sinonimi, dei termini programmazione e progettazione, e l'esteso uso del termine progetto particolarmente in auge nel sistema scolastico nazionale fin dagli anni immediatamente precedenti l'introduzione dell'autonomia scolastica. Questo problema non è causato tanto dalla comparsa di nuovi termini, spesso acriticamente mutuati da altri ambiti scientifici, quanto per il carattere polisemico accordato ad alcuni di essi, a partire dai concetti stessi di curriculum e di progettazione. Una questione che non sempre mette i docenti nelle condizioni di comprendere i cambiamenti di funzione e di significato loro attribuiti. Questo utilizzo disinvolto, sinonimico e contraddittorio da parte dei docenti, influisce, ostacolando, sulla capacità di agire, comunicare e documentare con la dovuta precisione ed efficacia le proprie scelte organizzative, educative e didattiche e ne limita la valutazione.

Come indicato dai provvedimenti legislativi analizzati nella seconda parte di questo rapporto finale di ricerca, la progettazione viene oggi affidata prevalentemente al personale docente, cui spetta, singolarmente e collegialmente, il compito di declinare a livello locale quanto previsto, in forma indicativo – prescrittiva, per tutto il sistema nazionale di istruzione e formazione. Sono molte le operazioni di progettazione richieste nel corso di un anno

scolastico, ognuna concretamente delimitata dalla predisposizione di precisi documenti. Esse vanno da una progettazione di carattere generale, che struttura il funzionamento dell'intera organizzazione: dalla singola istituzione scolastica autonoma (PTOF, CVI), fino alla predisposizione dei singoli interventi didattico – educativi nei plessi, nei corsi, nelle sezioni e nelle classi (PRG, PRD). A queste attività progettuali si affiancano anche una serie di interventi di monitoraggio e di valutazione (RAV, PDM), sempre riconducibili alle pratiche di progettazione, che avvengono prima, durante e alla fine dello svolgimento delle attività, secondo un principio di costante controllo e miglioramento, tanto dell'organizzazione scolastica, quanto dell'offerta formativa e dei risultati raggiunti dalla scuola e dagli studenti. A queste pratiche si è recentemente aggiunta anche la RS, esclusa da questa ricerca perché ancora in fase di prima realizzazione al momento della raccolta dei dati nelle scuole campione (a.s.2017/2018).

Attraverso lo studio della letteratura scientifica di riferimento e della documentazione esaminata sull'evoluzione del quadro normativo che ha disciplinato nel tempo la progettazione scolastica sono stati individuati i costrutti posti alla base delle domande di ricerca e delle successive procedure di identificazione delle variabili.

## **8.2 Gli interrogativi della ricerca**

Nella pratica scolastica la progettazione delle attività didattico-educative prosegue comunque, seppur condizionata dagli elementi di criticità evidenziati in campo scientifico e alimentati dai contrastanti processi normativi, in molti casi resistendo o ignorando le sollecitazioni prodotte dai piani di riforma e dall'introduzione di nuovi strumenti per la sua documentazione. Appare in questo senso evidente un aumento del rischio di scollamento tra le operazioni astratte di progettazione e le attività concrete che si svolgono nelle aule. Tale scollamento, sintetizzabile nella distanza tra teoria e prassi, è ben presente nella storia della scuola fin dalle analisi di Dewey (1902), è stato oggetto di studio a livello accademico (Maragliano e Vertecchi, 1978; Lodini, 1984; Bruner, 1997; Baldacci, 2006), e continua ad essere uno dei temi centrali nel dibattito scientifico in campo pedagogico. Per quanto possano sembrare datati, i temi del curricolo e della progettazione, insieme a quello della valutazione dei processi messi in atto e dello sviluppo della professionalità docente, rimangono al centro

dell'attenzione degli studiosi, anche se oggi vengono prioritariamente declinati sui versanti dell'autonomia (Calidoni, 1999; Romei, 1999), della qualità (Castoldi, 1998; Vannini, 2009a) del management scolastico o della leadership educativa (Scheerens, 1992, Scheerens e Bosker, 1997; Cornacchia, 2010).

Come accennato, lo scopo della ricerca è stato quello di evidenziare e quantificare l'entità e la natura dei potenziali elementi di continuità e di discontinuità presenti nel sistema attraverso la voce dei docenti che operano sul campo. Si può ipotizzare che questa situazione sia stata provocata dal sovrapporsi dei documenti introdotti in epoche successive e simultaneamente in uso oggi nella scuola italiana, sui quali hanno esercitato la loro interferenza altri documenti, riferiti a pratiche specifiche, prima imposti e poi ritirati. L'obiettivo iniziale è stato quello di raccogliere tra gli insegnanti dichiarazioni che consentissero di valutare il livello di sostenibilità nella gestione di questo aspetto problematico dell'esercizio della professione docente andando a indagare sulle opinioni e sugli atteggiamenti assunti verso le nuove pratiche di progettazione scolastica.

Concretamente l'indagine è stata focalizzata sui singoli documenti di progettazione attualmente in uso nella scuola e sui rapporti tra di essi. Per fare questo sono stati individuati alcuni interrogativi di ricerca funzionali all'approfondimento degli aspetti ritenuti maggiormente significativi e idonei a definire un quadro delle opinioni e delle percezioni che il personale docente ha della situazione nella quale opera:

- Che opinione hanno i docenti sulla qualità dei documenti di progettazione?
- Come vengono percepiti dagli insegnanti questi documenti e in che misura influiscono, secondo loro, sull'attività professionale?
- Nella pratica professionale qual è il livello di partecipazione degli insegnanti alla redazione dei documenti di progettazione?
- Qual è il livello dichiarato di utilizzo dei documenti nelle diverse attività di progettazione?
- Quale atteggiamento hanno assunto i docenti nei confronti dei distinti documenti di progettazione?
- Quali sono i fattori che, a loro avviso, condizionano maggiormente i docenti nella predisposizione e nell'utilizzo di questi documenti?
- Nell'interpretazione data dai docenti, come sono collegati e in che rapporto stanno tra di loro i diversi documenti di progettazione e di valutazione della progettazione?

- Nelle realtà in cui operano i docenti rilevano elementi di continuità e di discontinuità presenti nel sistema delle attività di progettazione?
- Nelle opinioni dei docenti che influenza hanno oggi i documenti di progettazione sulle pratiche messe in atto sia a livello individuale, sia a livello collegiale?
- Ci sono delle soluzioni che i docenti hanno adottato per gestire con maggiore efficacia le attività di progettazione?
- Ci sono delle richieste o delle proposte chiare e concrete da parte dei docenti per intervenire nel miglioramento delle pratiche di progettazione?

Le risposte fornite a questi interrogativi hanno consentito di aggregare informazioni funzionali a ottenere una prima rappresentazione di quale sia tra gli insegnanti la percezione della realtà progettuale della scuola di appartenenza rispetto a:

- il giudizio di qualità attribuito ai documenti di progettazione;
- il grado di partecipazione diretta alla loro redazione;
- la stima sul livello di conoscenza dei documenti tra i docenti e l'utenza;
- la dichiarazione sull'entità del loro effettivo utilizzo;
- i collegamenti e i rapporti percepiti tra i diversi documenti di progettazione;
- il livello di utilità attribuito a ogni documento;
- le dichiarazioni sulle pratiche di progettazione maggiormente utilizzate a scuola;
- le opinioni sul ruolo ricoperto dai progetti per il miglioramento e l'ampliamento dell'offerta formativa rispetto agli altri documenti di progettazione.

### **8.3 Lo studio delle variabili**

Il sistema delle variabili individuate che hanno costituito l'oggetto principale di questo studio sono state organizzate in funzione di un'analisi dettagliata delle opinioni, degli atteggiamenti e delle dichiarazioni rilasciate dai docenti sulle pratiche di progettazione utilizzate. Tutte le variabili individuate sono state impiegate per la preparazione dei quesiti elaborati per la costruzione degli strumenti utilizzati per interpellare il personale docente che ha partecipato alla ricerca. Come accennato, per favorire la comunicazione con i docenti e facilitarne la compilazione, tali strumenti sono stati centrati sui documenti di progettazione, ma concepiti

per andare a indagare sulle seguenti variabili, di ordine generale, coerenti con le domande di ricerca, relative a:

- valutazione sulla qualità dei documenti di progettazione;
- stima sui livelli di partecipazione diretta alla loro redazione;
- parere sul livello di conoscenza dei vari documenti;
- grado di utilizzo per la predisposizione della attività didattica educative;
- pratiche di progettazione in uso (collegialità e cadenza);
- opinione sui collegamenti tra i documenti;
- opinione sui rapporti tra i documenti e sulla loro utilità.

Per verificare l'attendibilità e la funzionalità delle variabili individuate è stato condotto uno studio preliminare mediante la somministrazione di una prima bozza di questionario pubblicato in forma elettronica e sottoposto a un gruppo di volontari. Questa prima esperienza ha consentito la successiva costruzione del questionario utilizzato per la ricerca vera e propria e, viste le difficoltà rilevate nel corso della compilazione, ai docenti in servizio nelle scuole campione nel frattempo individuate, ne è stata proposta la somministrazione in forma cartacea, mantenendo la prassi della partecipazione esclusivamente su base volontaria. Sulla base dei dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario è stato possibile fare una prima analisi di tipo descrittivo molto dettagliata. Si è in questo modo definita una prima quantificazione delle posizioni assunte dai docenti interpellati rispetto alle variabili individuate sul tema della progettazione scolastica. Successivamente sono stati realizzati alcuni approfondimenti mediante analisi correlazionali bivariate secondo criteri di utilità funzionali ad analizzare in dettaglio alcuni dei fenomeni emersi in sede di analisi descrittiva. In questa sede viene proposta la sola analisi bivariata dei dati utilizzando come variabile indipendente il grado scolastico in cui operano i docenti del campione. Per consentire un'analisi di tipo correlazionale dei dati raccolti sono state individuate una serie di variabili assegnate, riconducibili a situazioni anagrafiche o legate al percorso formativo specifiche dei docenti del campione considerato. In questo caso le variabili oggetto del presente studio sono state osservate come variabili di tipo dipendente. Questo ha consentito di avviare un primo studio di tipo correlazionale, tuttora in corso, suscettibile di ulteriori approfondimenti di analisi multifattoriale, funzionale a un affinamento delle risposte date agli interrogativi di

ricerca e allo sviluppo di eventuali successive ricerche su argomenti più specifici sempre attinenti alla progettazione in campo scolastico.

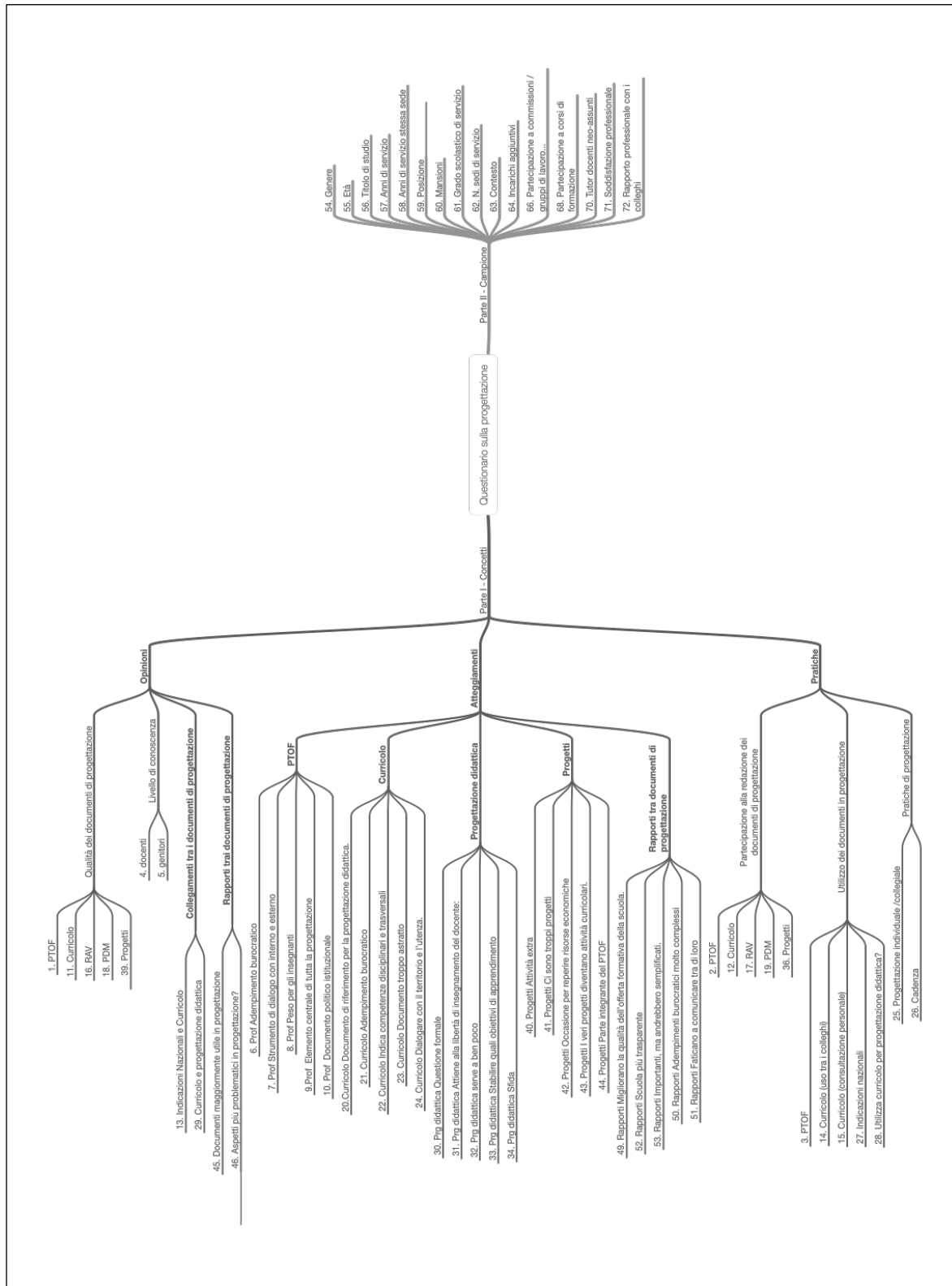


Figura 8.1 - Schema logico delle variabili utilizzato per la costruzione del questionario.



## 8.4 Ulteriori variabili considerate

Per comprendere meglio le dichiarazioni sull'uso dei documenti di progettazione, capire gli atteggiamenti assunti dai docenti e analizzare le correlazioni tra le variabili esaminate attraverso la somministrazione del questionario, sono state proposte anche una serie di affermazioni rispetto alle quali è stato chiesto ai docenti di scegliere il proprio grado di accordo o di disaccordo. Tali domande erano finalizzate a raccogliere informazioni sull'atteggiamento assunto nei confronti dei contenuti delle affermazioni proposte ritenuti utili a rispondere ai quesiti posti alla base dell'indagine relativi a tematiche quali:

- il riconoscimento della dimensione politica della progettazione;
- la valutazione sull'efficacia della funzione comunicativa svolta dai documenti di progettazione;
- il rapporto con la realizzazione delle attività didattico – educative;
- le considerazioni sulla progettazione intesa come:
  - adempimento burocratico;
  - risorsa;
  - ostacolo;
- il giudizio sull'idea di complessità della progettazione;
- il posizionamento dei documenti di progettazione all'interno dell'organizzazione scolastica;
- la percezione sulla presenza di continuità e discontinuità nei collegamenti e nei rapporti tra i documenti;
- l'utilità dei documenti di progettazione.

In questo modo è stato possibile osservare alcuni elementi di criticità ed evidenziare alcune contraddizioni e squilibri presenti nelle attuali pratiche di progettazione impiegate dal personale docente che ha partecipato alla ricerca.

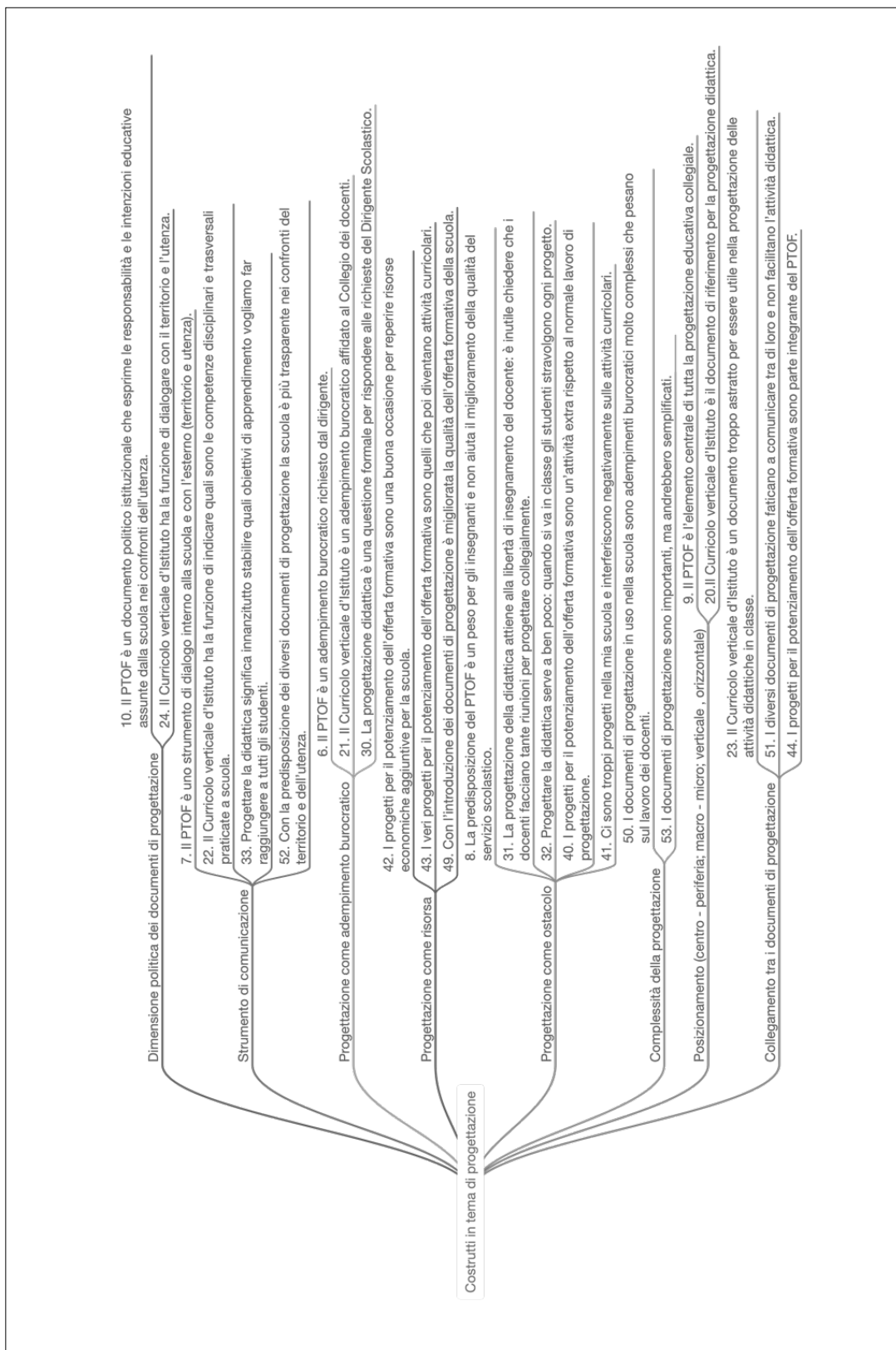


Figura 8.2 - Ulteriori costrutti individuati nella predisposizione del questionario..

## 8.5 La formulazione delle ipotesi

Sulla base delle variabili individuate per condurre l'indagine empirica sono state formulate le seguenti ipotesi di ricerca connesse ad analisi di tipo descrittivo e correlazionale il cui obiettivo fondamentale è stata l'individuazione di tratti di continuità e di discontinuità nelle pratiche di progettazione indotte dall'introduzione dei nuovi documenti previsti dai processi di riforma. In particolare, attraverso l'elaborazione dei dati raccolti si intendeva quantificare l'entità dei fenomeni di frammentazione delle esperienze di progettazione presenti nelle scuole campione e rilevare eventuali tratti di originalità presenti nel contesto, utili a evidenziare tanto la consapevolezza delle dimensioni del fenomeno considerato, quanto l'adozione di prassi idonee alla sua gestione. In dettaglio, ci si attendeva di rilevare:

- una valutazione positiva sulla progettazione e sul suo ruolo nell'organizzazione dell'offerta formativa della scuola, anche se con sensibilità differenti nel modo di intenderla fra i docenti e nei tre ordini di scuola considerati;
- osservazioni critiche sul livello di conoscenza dei documenti di progettazione tra i docenti e le famiglie;
- una partecipazione limitata e differenziata alla predisposizione dei documenti di progettazione istituzionali;
- la presenza di una frattura tra le pratiche progettuali di ordine didattico legate all'attività in classe e quelle orientate all'organizzazione dell'intera istituzione scolastica;
- la presenza di comportamenti divergenti nell'utilizzo dei vari documenti di progettazione e sulle opinioni circa la loro utilità;
- difficoltà nell'uso pertinente e condiviso dei concetti posti alla base delle pratiche di progettazione;
- critiche sulla distanza tra quanto dichiarato nei documenti di progettazione e quanto effettivamente agito durante le attività scolastiche;
- lo squilibrio nella preponderanza di progetti aggiuntivi rispetto all'attività di progettazione dell'offerta formativa;
- una diversa percezione delle problematiche legate alla progettazione in campo scolastico nei docenti che operano nelle scuole italiane in Italia rispetto a quelli che lavorano nelle sedi all'estero.

## 8.6 La scelta del campione

In considerazione del fatto che per ragioni di opportunità si è optato per la libera partecipazione all'indagine da parte dei docenti interpellati, quello raggiunto da questa ricerca empirica è un campione di convenienza. Il campo di indagine è stato circoscritto sia a livello di struttura organizzativa, sia dal punto di vista territoriale. Sono stati per questo presi in considerazione gli ordini di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado facenti capo alle organizzazioni amministrative unitarie di nove Istituti Comprensivi situati in Provincia di Udine. Tre di essi operano in contesto urbano (città di Udine) e sei in contesto extraurbano, rispettivamente: nel territorio della bassa friulana (con sede centrale nei Comuni di Aquileia, Lignano Sabbiadoro, Rivignano); nell'area collinare e montana dell'Alto Friuli (con sede nei Comuni di Fagagna e Tarvisio); nell'area orientale del bacino di utenza delle valli del Natisone (Comune di San Pietro al Natisone).



Scuole campione	
Località	Denominazione I.C.
Aquileia	Don Lorenzo Milani
Fagagna	Fagagna
Lignano	Giosuè Carducci
Rivignano	Cuore dello Stella
S. Pietro al Natisone	Dante Alighieri
Tarvisio	Giovanni XXIII
Udine	I.C. III
	I.C. V
	I.C. VI

Figura 8.3 - Mappa dei bacini di utenza delle scuole campione della Provincia di Udine.

Come si desume dalla mappa, il criterio adottato per la scelta delle scuole è stato funzionale all'analisi delle possibili differenze legate al contesto, urbano o extraurbano, ma anche a verificare eventuali somiglianze e differenze riscontrabili all'interno del vasto e variegato territorio provinciale. Un territorio le cui scuole autonome sono state raccolte in tre grandi ambiti territoriali: l'Alto Friuli, comprendente l'area pedemontana e montana, il Medio

Friuli, coincidete con l'area urbana del Comune di Udine, e il Basso Friuli che dall'ultimo lembo della pianura Padana si estende fino alle coste adriatiche.

All'interno di queste tre aree si sono svolte, nel corso degli ultimi anni, attività comuni come il lavoro di definizione del CVI organizzato per competenze e i corsi di formazione e aggiornamento del personale docente sulla progettazione.

La stessa indagine è stata condotta anche nelle due scuole statali italiane presenti in Spagna ed operanti nelle sedi di Barcellona e Madrid. Tale scelta è stata motivata dal fatto che nelle scuole statali italiane all'estero i cambiamenti introdotti nel sistema scolastico italiano non vengono immediatamente recepiti (Castellani, 2018). In queste, come in tutte le altre scuole statali italiane all'estero, solo recentemente è stato introdotto l'obbligo di predisporre il PTOF e il CVI. Ad esclusione dei PRG per il miglioramento dell'offerta formativa, al momento dello svolgimento della ricerca non erano ancora stati introdotti gli altri documenti di progettazione quali il PDM e il RAV. Questa differenza nell'organizzazione della progettazione scolastica è stata ritenuta idonea per condurre un'analisi comparata degli atteggiamenti e delle dichiarazioni sulle pratiche di progettazione adottate dagli insegnanti in un contesto analogo a quello italiano, ma funzionante ancora con le disposizioni normative previgenti. Nell'indagine svolta all'estero si è comunque tenuto conto delle specifiche variabili contestuali, come la presenza di insegnamenti previsti dall'ordinamento scolastico spagnolo, il cui inserimento è obbligatorio anche nel curriculum offerto dalla scuola italiana. Nelle scuole campione della provincia di Udine sono stati raccolti 456 questionari corrispondenti al 49,6% dei 919 docenti in servizio al momento dello svolgimento dell'indagine. Tale dato corrisponde al 10,3% del personale docente in servizio nei tre ordini di scuola dell'area geografica considerata nell'anno scolastico 2018/2019. Tra questi si registra una minore partecipazione dei docenti che operano nelle tre scuole collocate in contesto urbano, che rappresentano il 36,6% del campione (167 docenti su 402 effettivamente in servizio, pari a una media del 41,5%), rispetto a quelli che operano in contesto extra urbano (289 su 517, pari a una media del 55,9%). Nei due Istituti Statali Italiani Omnicomprensivi (ISIO) di Barcellona e Madrid sono stati raccolti 43 questionari pari al 64% dei docenti in servizio al momento dello svolgimento dell'indagine. Tale dato comprende: il 68% di chi operava nelle scuole dell'infanzia; il 65% dei docenti delle scuole primarie e il 43% di quelli in servizio nelle scuole secondarie di I grado.

## 8.7. La strutturazione del piano di ricerca

La ricerca è stata condotta nel corso degli anni scolastici che vanno dal 2017/2018 al 2019/2020. L'accesso al campo è avvenuto mediante negoziazione diretta con gli uffici di dirigenza delle scuole campione e attraverso incontri di presentazione dell'indagine con lo staff del dirigente o con l'intero collegio dei docenti, a seconda delle diverse richieste formulate dalle singole scuole. Tali incontri sono stati ritenuti utili a chiarire gli obiettivi della ricerca e a creare un clima favorevole alla libera e consapevole partecipazione dei docenti, sia alla compilazione del questionario, sia alle interviste di approfondimento che sono stati i due strumenti utilizzati per la raccolta dei dati. Considerata l'ampiezza e la complessità degli interrogativi di ricerca e delle variabili considerate, al fine di poter osservare adeguatamente quanto realmente sta avvenendo nelle attività di progettazione scolastica, si è optato per l'adozione di una metodologia mista, quantitativa e qualitativa (Vannini, 2009b; Creswell, 2015; Trincherò e Robasto, 2019).

Per queste ragioni la ricerca sul campo è stata organizzata in due fasi distinte e consequenziali. La prima, di ordine quantitativo, attraverso un disegno di indagine descrittiva e correlazionale, su campione di convenienza, è stata indirizzata alla raccolta di dati utili per una prima analisi sugli atteggiamenti, le opinioni e le dichiarazioni sulle pratiche di progettazione presenti nelle scuole campione. Per questa prima fase è stato utilizzato un questionario appositamente predisposto (Appendice 1). La seconda fase è stata dettagliata sulla base dell'analisi dei dati raccolti con il questionario e costituisce un approfondimento di tipo qualitativo, attraverso studi di caso individuali, sugli atteggiamenti assunti dai docenti rispetto alle strategie e alle pratiche di progettazione in uso. Per questa parte della ricerca si è fatto ricorso alla registrazione e successiva elaborazione delle informazioni raccolte mediante interviste semi strutturate (Appendice 2). L'utilizzo di questi due strumenti è stato ritenuto funzionale al percorso di ricerca tracciato. Per analizzare e interpretare i dati raccolti sono state utilizzate metodologie e tecniche di analisi mutuata dalla statistica descrittiva e bivariata. Tale analisi è stata supportata e facilitata dall'utilizzo di programmi informatici dedicati.

Come accennato in precedenza, la stessa indagine è stata condotta anche nelle due scuole statali italiane presenti in Spagna (Barcellona e Madrid). Tale scelta è stata motivata dal fatto che nelle scuole statali italiane all'estero i cambiamenti introdotti nel sistema scolastico

italiano non vengono immediatamente recepiti. Infatti, in queste, come in tutte le altre scuole statali italiane all'estero, solo recentemente è stato introdotto l'obbligo di predisporre il PTOF e il CVI. Ad esclusione dei PRG per il miglioramento dell'offerta formativa, al momento dello svolgimento della ricerca non erano ancora stati introdotti gli altri documenti di progettazione quali il PDM e il RAV. Questo aspetto organizzativo è stato ritenuto idoneo per fare un'analisi comparata delle dichiarazioni sugli atteggiamenti e le pratiche di progettazione adottati dagli insegnanti in un contesto analogo a quello italiano, ma ancora funzionante con le disposizioni previgenti all'ultimo intervento di riforma. Nell'indagine in contesto estero si è comunque tenuto conto delle specifiche variabili locali menzionate in precedenza.

#### *8.7.1 La fase quantitativa: la somministrazione del questionario*

Il questionario cartaceo somministrato in forma anonima al personale docente delle scuole campione che, su base volontaria, ha partecipato all'indagine, era composto da 53 quesiti, in gran parte a risposta chiusa, organizzati in cinque sezioni tematiche:

- Sezione I      Il PTOF (domande 1 – 10);
- Sezione II     Nel PTOF: il CVI, il RAV; il PDM (11 – 24);
- Sezione III    La progettazione didattica (25 – 34);
- Sezione IV    I PRG (35 – 44);
- Sezione V     I rapporti tra i documenti di progettazione (45 – 53).

Ogni sezione era stata articolata in due distinti gruppi di quesiti. Il primo contenente domande a risposta chiusa sul giudizio di qualità, l'uso e la partecipazione alla redazione dei documenti di progettazione; il secondo composto da affermazioni, positive o negative sui documenti di progettazione e sui rapporti tra di essi esistenti, rispetto alle quali veniva chiesto di esprimere il proprio grado di accordo (secondo una scala a quattro valori: *completamente in disaccordo*; *abbastanza in disaccordo*; *abbastanza d'accordo*; *completamente d'accordo*). Questo secondo gruppo di quesiti, basato sul metodo di Likert (Likert, 1932) era finalizzato a osservare gli atteggiamenti che i docenti hanno assunto nei confronti della progettazione sia nella fase di redazione, sia in quella di utilizzo dei documenti nella scuola di appartenenza.

Per la predisposizione delle domande sono stati in parte utilizzati indicatori già validati in precedenti ricerche condotte dal Dipartimento di Scienze dell'educazione (Vannini et al, 2019) o da altri Enti a livello nazionale e internazionale (INVALSI, 2012; 2016; 2017; OECD, 2014).

Il questionario utilizzato per le scuole italiane all'estero è stato modificato tenendo conto dei documenti di progettazione effettivamente in uso in tali contesti; per questo motivo sono state omesse le domande su quelli non ancora resi obbligatori come il RAV e il PDM. L'obiettivo di questa parte della ricerca è stato quello di verificare quali somiglianze o differenze potessero emergere dall'analisi di una situazione dove, al netto delle specificità del contesto geografico e dei vincoli posti dalla legislazione scolastica locale, si opera alle condizioni presenti nelle scuole italiane prima dell'introduzione dei nuovi documenti di progettazione. Come indicato in precedenza, per consentire analisi approfondite dei dati, la seconda parte del questionario (domande 54 – 72) è stata organizzata per raccogliere alcuni dati personali di ogni partecipante all'indagine da utilizzare come variabili indipendenti in sede di analisi multivariata.

#### *8.7.2 Un approfondimento qualitativo: l'uso dell'intervista semi-strutturata*

Il secondo strumento utilizzato per la ricerca è stato l'intervista individuale semi-strutturata alla quale si è sottoposto, sempre su base volontaria, il personale docente delle scuole campione. La scelta di questo strumento è stata ritenuta la più idonea per approfondire gli argomenti affrontati nel questionario in quanto consentiva all'intervistato di esprimersi liberamente sulle opinioni e sulle pratiche messe in atto nello svolgimento delle attività di progettazione.

Le interviste, della durata media di 15 minuti, attraverso una serie di quesiti proposti sulla base dell'orientamento assunto dal docente durante il colloquio, sono state centrate sull'approfondimento dei seguenti temi:

- le pratiche di progettazione attuate dal docente singolarmente o in forma collegiale;
- le modalità di svolgimento delle stesse;
- la definizione degli strumenti e dei documenti maggiormente utilizzati;



- l'opinione sulla funzione svolta dai progetti;
- il collegamento o meno tra i vari documenti di progettazione;
- le maggiori difficoltà incontrate durante le attività di progettazione;
- le eventuali strategie utilizzate per gestire i problemi della progettazione;
- le eventuali proposte per migliorare le pratiche di progettazione.

Anche in questo caso per gli intervistati in servizio nelle scuole statali italiane all'estero sono state fatte alcune modifiche allo schema dell'intervista semi strutturata. Per questo motivo le interviste sono state condotte a partire da tratti comuni precedentemente rilevati (valutazione sulla qualità dei documenti; loro effettivo utilizzo in progettazione; descrizione delle pratiche progettuali individuali e collegiali...) rispetto ai quali, durante le interviste, sono stati apportati gli aggiustamenti di rotta necessari a non interrompere il flusso dei pensieri e le considerazioni espresse dagli intervistati. Per facilitare il successivo lavoro di analisi dei dati raccolti è stata richiesta l'autorizzazione alla registrazione audio dell'intervista dopo averne illustrato le motivazioni di ordine scientifico, i vincoli normativi di riferimento sull'utilizzo che ne sarebbe stato fatto, la garanzia di anonimato e la tutela della privacy dell'intervistato. Al termine di ogni intervista sono stati raccolti in una scheda appositamente predisposta alcuni dati personali dell'intervistato ritenuti utili ai fini dell'analisi statistica sul campione degli intervistati.

Gli stessi tratti comuni che hanno guidato le interviste semi strutturate sono stati utilizzati per la successiva indicizzazione e codifica che è stata facilitata dall'utilizzo di programmi informatici specifici.

I modelli utilizzati sono riportati in Appendice.

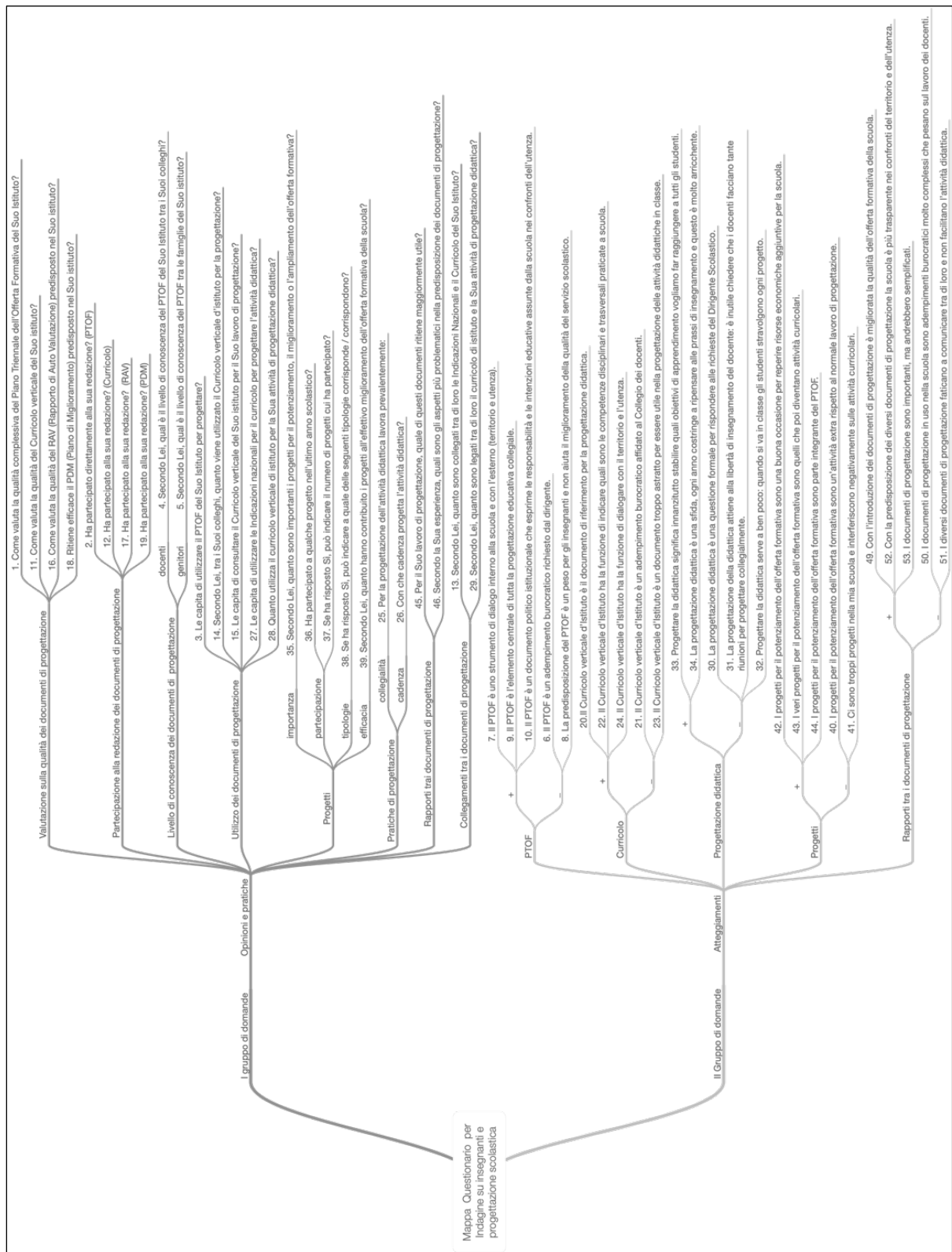


Figura 8.5 - Schema logico di costruzione del questionario per argomenti e temi di ricerca, con i riferimenti alla relative domande successivamente inserite nel questionario.

## **9. La ricerca in provincia di Udine: l'analisi dei dati**

L'analisi monovariata dei dati ricavati dalle scelte operate dai docenti al primo gruppo di quesiti a risposta multipla ha consentito di effettuare una prima osservazione sulla distribuzione delle frequenze relative a:

- Il grado di qualità attribuito dai docenti ad ogni singolo documento e alla progettazione scolastica in generale;
- il livello di partecipazione alla loro redazione;
- la stima sulla diffusione e la conoscenza dei documenti tra i colleghi e le famiglie;
- la frequenza del loro utilizzo in sede di progettazione scolastica, in generale, e della attività didattico – educative, in particolare;
- le modalità con cui i docenti svolgono le funzioni di progettazione;
- i collegamenti e i rapporti tra i vari documenti di progettazione;
- la valutazione sul loro grado di utilità.

Il secondo gruppo di quesiti contenuti in ogni sezione del questionario ha invece consentito, sempre in sede di analisi monovariata, di osservare quali opinioni e dichiarazioni sugli atteggiamenti assunti dagli insegnanti rispetto a:

- la dimensione politica della progettazione;
- il livello di esercizio di specifiche funzioni dove la progettazione viene intesa come:
  - strumento di comunicazione;
  - adempimento burocratico;
  - risorsa;
  - ostacolo;

- la complessità della progettazione;
- il collegamento tra i vari documenti di progettazione in uso nella scuola;
- gli aspetti maggiormente problematici riscontrati durante le pratiche di progettazione.

Infine, attraverso l'analisi delle risposte date ad alcune domande a risposta aperta e il calcolo delle ricorrenze di alcuni dei concetti chiave maggiormente utilizzati dai docenti è stato possibile fare una ricognizione su:

- la presenza di specifiche prassi, abitudini, consuetudini di redazione e di utilizzo dei documenti adottate singolarmente o collegialmente dai docenti con l'intento di migliorare la progettazione scolastica;
- le eventuali proposte di intervento migliorativo delle pratiche di progettazione scolastica formulate sulla base dell'esperienza professionale.

La successiva analisi approfondita dei dati è stata realizzata mediante tecniche di analisi bivariata, attraverso la creazione di tavole di contingenza, che ha consentito di osservare in dettaglio i fenomeni e i concetti suindicati in rapporto ai tre ordini di scuola, infanzia, primaria e secondaria di I grado, che compongono l'organizzazione degli Istituti Comprensivi.

## **9.1 I questionari**

### **9.1.1 La composizione del campione**

Come accennato in precedenza, in provincia di Udine sono stati raccolti 456 questionari corrispondenti al 49,6% dei 919 docenti in servizio nelle scuole campione al momento dello svolgimento dell'indagine. Tale dato corrisponde al 10,3% del personale docente in servizio nei tre ordini di scuola in provincia di Udine nell'anno scolastico 2018/2019. Tra questi si registra una minore partecipazione dei docenti che operano nelle tre scuole collocate in contesto urbano, che rappresentano il 36,6% del campione (167 su 402, pari a una media del 41,5%), rispetto a quelli che operano in contesto extra urbano (289 su 517, pari a una media del 55,9%).

### 9.1.1.1 Dati anagrafici

I partecipanti alla ricerca sono risultati in larga prevalenza di genere femminile (92%). Ciò conferma, anche per la Provincia di Udine, il dato statistico generale sulla femminilizzazione del personale che opera nella scuola italiana presente nelle rilevazioni realizzate a livello nazionale (MIUR, Portale unico dei dati della scuola, 2018b) dove i dati ufficiali disponibili indicano la presenza del 91% di docenti donne, contro il solo 9% di presenze maschili nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado del Paese. I dati relativi al campione che ha partecipato alla presente ricerca sono quindi in linea con queste percentuali e pertanto rappresentative del personale docente che opera nei tre ordini di scuola considerati.

Contesto	%
Urbano	37
Extra-urbano	63
Totale	100
N.	456

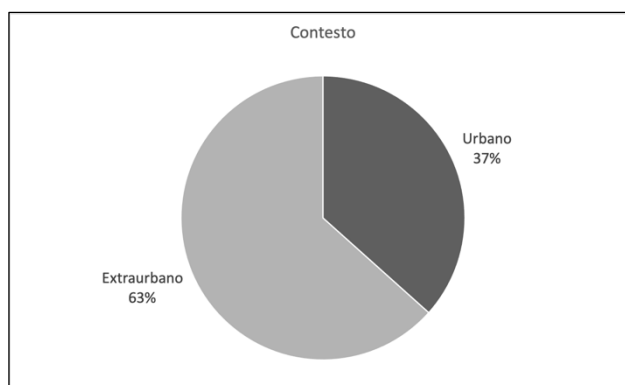


Tabella e Figura 9-1: Il contesto delle scuole campione.

Genere	%
Femminile	92
Maschile	8
Totale	100
N.	415

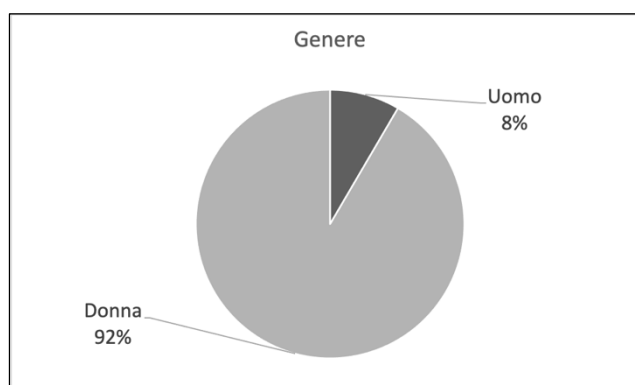


Tabella e Figura 9-2: Ripartizione del campione per genere

Per quanto riguarda l'età anagrafica, raccolta nel questionario in quattro fasce, il 40% dei docenti dichiara di avere un'età compresa tra i 46 e i 55 anni, mentre il 25% si colloca nella

fascia di età superiore ai 56 anni. Solo l'8% ha un'età inferiore ai 35 anni. Anche questo dato conferma l'aderenza del campione alle statistiche rilevate a livello nazionale sull'età del personale docente in servizio nelle scuole statali la cui media risulta tra le più alte dei paesi OCSE.

Età	%
Fino a 35	8
36 – 45	27
46 – 55	40
56 e oltre	25
Totale	100
N.	433

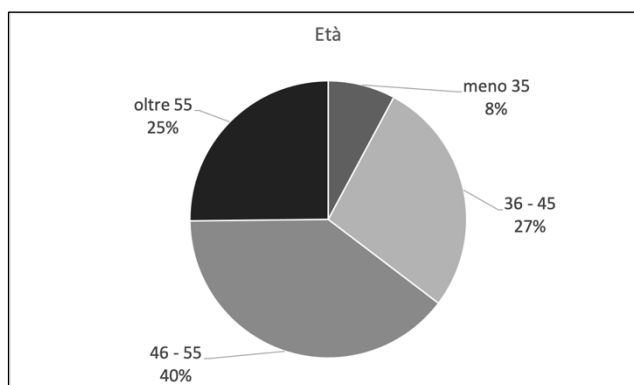


Tabella e Figura 9-3: Ripartizione del campione per età.

#### 9.1.1.2 Grado di istruzione

Il dato sull'età anagrafica si riflette anche sui dati relativi al titolo di studio posseduto dove si individuano due fasce di docenti che si dichiarano in possesso di diploma di scuola secondaria di secondo grado (37%) o di diploma di laurea conseguita con il vecchio ordinamento (37%).

Titolo di studio	%
Diploma	37
Laurea V.O.	37
Laurea triennale	4
Laurea magistrale	12
Master	7
Dottorato	3
Totale	100
N.	440

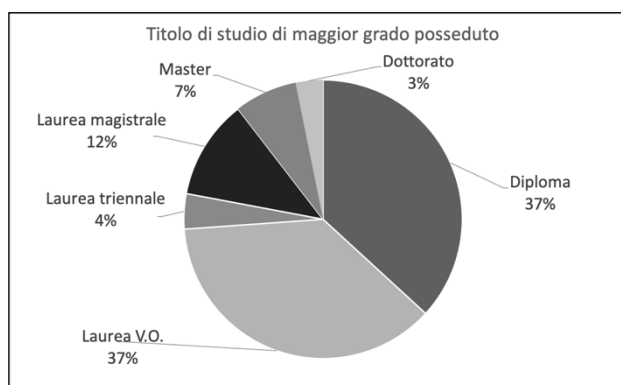


Tabella e Figura 9-4: Ripartizione del campione per titolo di studio.

Questi erano i titoli di accesso alla professione docente negli ordini di scuola primario e secondario fino all'introduzione dell'obbligo di Laurea per tutti gli ordini di scuola. A confermare questa tendenza sono i dati sui docenti in possesso di Laurea triennale, che sono solo il 4%, mentre quelli in possesso di laurea magistrale raggiungono il 12%. Ridotto, infine, il numero di docenti in possesso di titoli di studio superiori alla Laurea. Il 7% del campione ha conseguito un Master, mentre solo il 3% è in possesso del titolo di Dottore di ricerca.

### *9.1.1.3 Anni di servizio, posizioni e mansioni*

La maggior parte del personale che ha partecipato all'indagine lavora da più di 10 anni nella scuola (80%), si trova in posizione di ruolo (84%) e presta servizio, con mansioni di tipo ordinario (85%), prevalentemente in una sola sede (88%). Oltre due quinti di questi (43%) operano da più di 10 anni nell'attuale sede di servizio, mentre un significativo numero di docenti (19%) vi si trova da poco tempo. Quest'ultimo dato sulla mobilità tra gli istituti, più che indicare il grado di turnover appare più coerente con le percentuali relative ai docenti che operano con incarichi annuali, come nel caso del sostegno o del potenziamento, e che sono più soggetti al trasferimento d'ufficio nel corso della carriera. Gli insegnanti di sostegno che hanno partecipato alla ricerca sono, infatti, il 12%, mentre quelli che operano sul potenziamento sono il 3%. Questi dati non rispettano necessariamente l'esatta composizione del campione, ma evidenziano, piuttosto, il fatto che hanno partecipato all'indagine in larga prevalenza docenti di ruolo che hanno una presenza stabile nella sede. La causa di questo è probabilmente dovuta al fatto che la composizione del questionario, centrato sulla specifica organizzazione dell'istituzione scolastica di appartenenza, non sia stata di agevole compilazione per chi non fosse ben introdotto nei meccanismi organizzativi e di funzionamento presenti nella scuola dove opera. Il dato relativo alla durata della permanenza nella sede di servizio necessiterebbe di essere esaminato con maggiore dettaglio. Il problema della diminuzione della presenza stabile del personale scolastico nelle scuole è, infatti, al momento di svolgimento dell'indagine, in aumento per l'acuirsi dell'annoso problema del precariato che contribuisce all'incremento delle difficoltà a mantenere quella continuità e coerenza progettuale, imprescindibile dalla conoscenza profonda del contesto, che la complessa gestione dei diversi momenti e documenti della progettazione richiede.

Anni	%
1 o meno	3
Da 2 a 4	8
Da 5 a 9	9
10 o più	80
Totale	100
N.	441

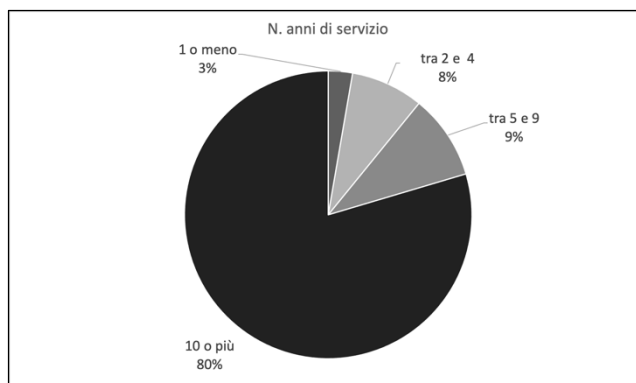


Tabella e Figura 9-5: Ripartizione del campione per n. anni complessivi di servizio.

Anni	%
1 o meno	19
Da 2 a 4	21
Da 5 a 9	17
10 o più	43
Totale	100
N.	433

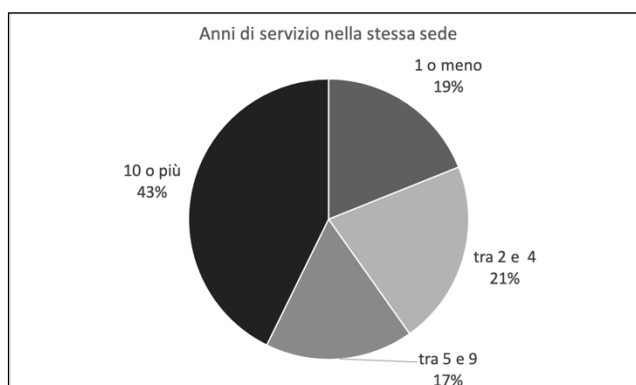


Tabella e Figura 9-6: Ripartizione del campione per n. anni di servizio nella sede attuale.

Posizione	%
Ruolo	84
Incarico annuale	11
Supplenza temporanea	5
Totale	100
N.	441

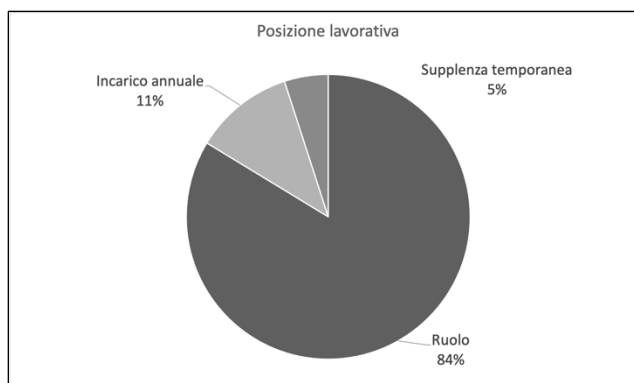


Tabella e Figura 9-7: Ripartizione del campione per posizione lavorativa.



Mansioni	%
Ordinarie	85
Sostegno	12
Potenziamento	3
Totale	100
N.	432

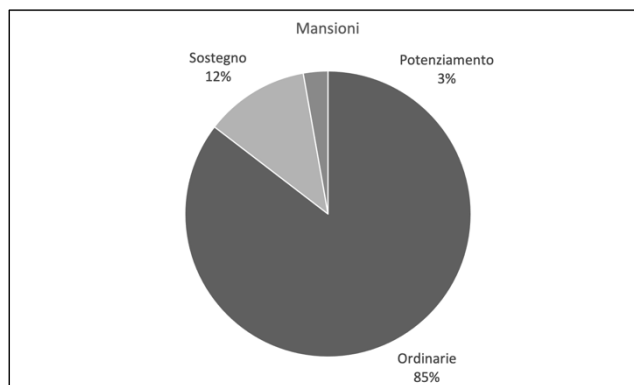


Tabella e Figura 9- 8: Ripartizione del campione secondo le mansioni assegnate.

N. Sedi	%
Una	88
Due	8
Tre	2
Oltre tre	2
Totale	100
N.	436

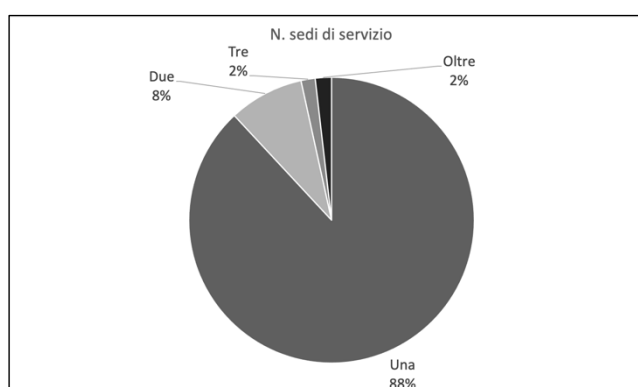


Tabella e Figura 9- 9: Ripartizione del campione secondo il n. di sedi di servizio.

#### 9.1.1.4 Gradi di scolarità

Tutti i gradi di scolarità interessati dalla ricerca sono adeguatamente rappresentati dagli insegnanti che hanno risposto al questionario.

Ordine	%
Infanzia	27
Primaria	42
I grado	31
Totale	100
N.	441

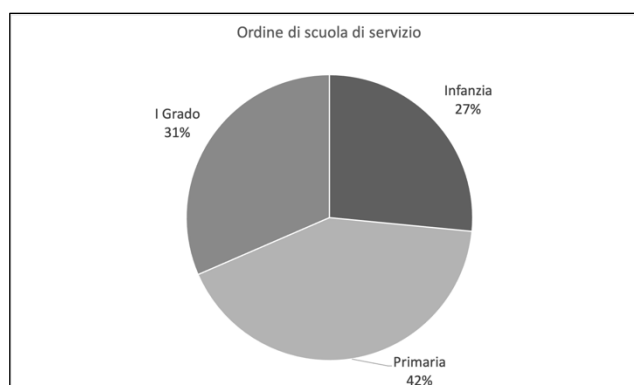


Tabella e Figura 9-10: Ripartizione del campione per ordine di scuola di servizio.

### 9.1.1.5 Partecipazione ad attività aggiuntive, commissioni gruppi di lavoro

Poco più di un terzo degli insegnanti dichiara di essere coinvolto in attività aggiuntive (38%). Tra le funzioni indicate emergono sostanzialmente quattro figure professionali, che possiamo considerare intermedie. Alcune di esse sono strutturali, come: il collaboratore del dirigente scolastico; il coordinatore (di plesso o di classe); l'incaricato di funzione strumentale. Altre sono legate a specificità organizzative e progettuali e possono essere ricondotte alla figura del referente cui vengono affidati incarichi a livello di istituto o di plesso. Tra i partecipanti alla ricerca prevalgono le figure dei coordinatori (52 ricorrenze) e i titolari di funzione strumentale (38). In un numero significativo di casi (25) si menzionano incarichi come quello di referente in PRG specifici (accoglienza e continuità; orientamento; prove Invalsi; sicurezza; formazione docenti; tirocini, laboratori, sportello di ascolto). Tra i partecipanti all'indagine risultano meno frequenti, per ovvie ragioni strutturali, gli incaricati come collaboratori del Dirigente scolastico e i membri dello staff di dirigenza (12). Appare ridotto anche il numero di chi si dichiara coordinatore di classe (13). Tra le figure meno frequenti si ritiene opportuno menzionare: l'animatore digitale (4) e il responsabile di laboratorio (3). Proporzioni analoghe si rilevano anche per quanto riguarda la partecipazione in corso d'anno a commissioni o gruppi di lavoro presenti nei diversi istituti comprensivi, a far parte dei quali risulta coinvolto un insegnante su tre (35%). Tale dato, come vedremo, contrasta con il numero di docenti che partecipano direttamente ai diversi PRG in corso di realizzazione nelle classi e nelle scuole in cui prestano servizio.

Valore	%
Si	38
No	62
Totale	100
N.	429

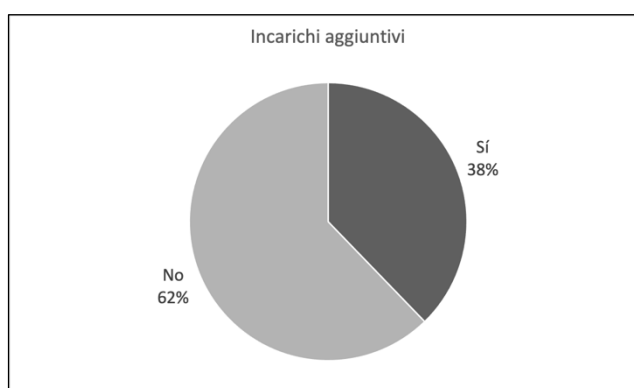


Tabella e Figura 9-11: Partecipazione ad attività aggiuntive

Valore	%
Si	43
No	57
Totale	100
N.	426



Tabella e Figura 9-12: Partecipazione a commissioni e gruppi di lavoro

### 9.1.1.6 Formazione

Al momento della compilazione del questionario solo il 12% dei partecipanti all'indagine dichiara di seguire o di aver seguito corsi di formazione o di aggiornamento professionale nel corrente anno scolastico. Va rilevato che tali corsi non vertono necessariamente su temi inerenti alla progettazione in campo scolastico, come era stato richiesto di indicare nella specifica domanda inserita nel questionario. Il dato mette dunque in evidenza un problema generale di capacità delle scuole di pianificare la formazione in servizio e di effettiva partecipazione alla stessa da parte dei docenti. Dato che non può che essere ancora più rilevante qualora l'analisi delle risposte avesse consentito di entrare nello specifico ambito della formazione sui temi della progettazione scolastica.

Valore	%
Si	12
No	88
Totale	100
N.	431

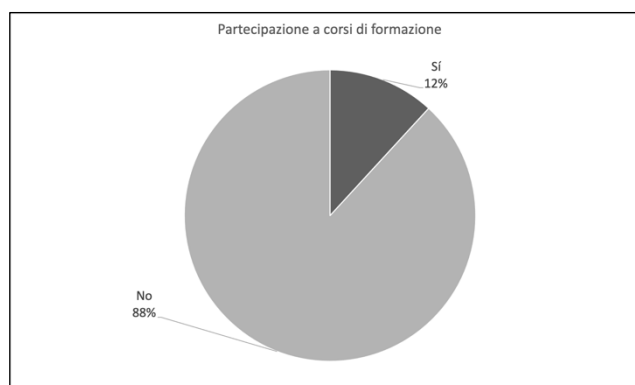


Tabella e Figura 9-13: Partecipazione a corsi di formazione o aggiornamento.

### 9.1.1.7 Tutoraggio

L'11% del campione risulta impegnato nello svolgimento delle funzioni di tutor per i docenti neoassunti che si trovano in anno di prova.

Valore	%
Si	11
No	89
Totale	100
N.	429

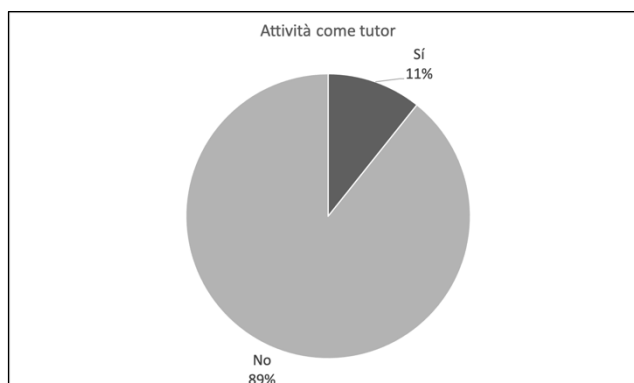


Tabella e Figura 9-14: Svolgimento incarichi di tutor per docenti in anno di prova.

### 9.1.1.8 Soddisfazione professionale e rapporti con i colleghi

In un quadro generale positivo, dove va rilevata l'assenza di posizioni completamente negative, oltre la metà dei docenti si dichiara molto soddisfatto della professione. La valutazione positiva nello svolgimento della professione docente, sui due gradi di maggiore soddisfazione proposti, coinvolge complessivamente il 97% del campione.

Valore	%
Molto	54
Abbastanza	43
Poco	3
Per niente	0
Totale	100
N.	436

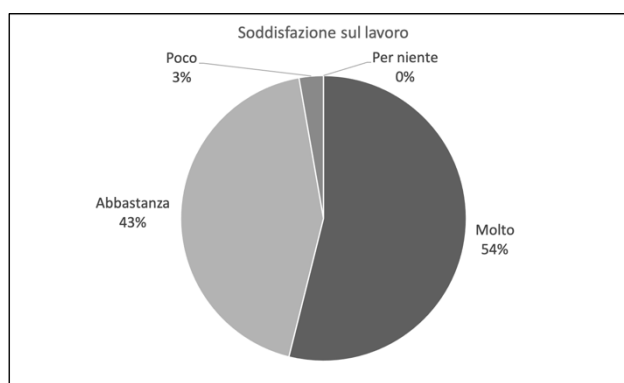


Tabella e Figura 9-15: Grado di soddisfazione sul lavoro.

Meno accentuato, ma analogamente positivo è il dato che si desume sulla qualità del rapporto professionale con i colleghi dove la propensione a una valutazione positiva comprende il 92% del campione. In questo caso, però, si registrano anche alcune posizioni completamente negative e aumenta sensibilmente il numero degli insoddisfatti.

Valore	%
Molto soddisfacente	33
Abbastanza soddisfacente	59
Poco soddisfacente	7
Per niente soddisfacente	1
Totale	100
N.	442

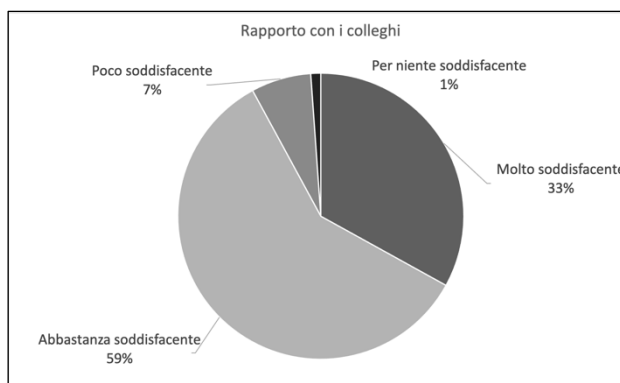


Tabella e Figura 9-16: Livello di soddisfazione nel rapporto con i colleghi.

## 9.1.2 L'analisi monovariata dei dati del questionario

### 9.1.2.1 Il giudizio di qualità sui documenti di progettazione

La prima domanda del questionario dedicata ai singoli documenti di progettazione in uso nella scuola chiedeva ai docenti di esprimere una valutazione complessiva sulla qualità degli stessi. Le risposte fornite evidenziano una stima complessivamente positiva dei diversi documenti di progettazione. Essi sono considerati di qualità medio alta dalla maggior parte degli interpellati. In particolare, il PTOF è il documento che riscuote il maggiore consenso tra i docenti, dove è praticamente assente un parere completamente negativo (scelto da soli due docenti, pari allo 0,47% del campione). Evidentemente il corpo docente, seppur con diversi gradi di apprezzamento, riconosce piena validità a questo documento rispetto agli altri che compongono il quadro progettuale della scuola. I dati mostrano un costante andamento al ribasso passando dal largo consenso attorno al valore attribuito al PTOF, dove il giudizio di qualità alta o medio alta riunisce il 92% del campione, a una significativa riduzione al 75%

per quanto riguarda il RAV, al 73% per il PDM, per giungere al 69% per il parere espresso sul CVI. Tale graduale diminuzione può essere interpretata sulla base della familiarità dei docenti nell'utilizzo dei rispettivi documenti, considerato che l'andamento rispecchia la tempistica della loro introduzione nel sistema scolastico e il tempo dedicato alle specifiche attività di formazione per il loro utilizzo. Osservando le valutazioni di ordine negativo il documento sul quale i docenti concentrano maggiormente le loro critiche è il CVI (31%), mentre il RAV e il PDM non soddisfano rispettivamente il 25 e il 27% del campione.

Qualità	% PTOF	% CVI	% RAV	% PDM
Bassa	0	6	4	3
Medio bassa	8	25	21	24
Medio alta	77	64	69	64
Alta	15	5	6	9
Totale	100	100	100	100
N.	438	439	412	421

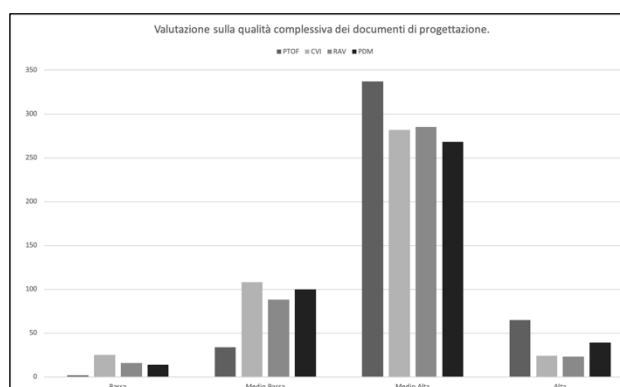


Tabella e Figura 9-17: Valutazione qualità dei documenti di progettazione (D.1, 11, 16, 18)

### 9.1.2.2 La partecipazione alla loro redazione

Le considerazioni fatte nei giudizi dati dai docenti sulla qualità dei documenti di progettazione si discostano nettamente dai dati sulla diretta partecipazione alla loro redazione che appare modesta e problematica, soprattutto per quanto riguarda il RAV e il PDM. Nella pratica, come evidenziato anche nel corso delle interviste, questi risultano essere documenti abitualmente predisposti a livello ristretto individuabile nello staff di dirigenza. Viste le posizioni critiche assunte in sede di valutazione sulla loro qualità, si noti il dato sulla partecipazione alla redazione del CVI che coinvolge sostanzialmente la metà del personale docente. Tale dato può essere posto in relazione con le azioni formative e le attività di rete realizzate sul territorio della Provincia di Udine negli anni che hanno preceduto l'indagine. Azioni che erano state finalizzate alla redazione dei curricula verticali di istituto condivisi in

rete. In particolare, come confermato nelle interviste, vanno ricordate le attività di redazione del curriculum cittadino, per la rete degli istituti comprensivi della città di Udine, e dei curricoli di ambito, realizzate negli anni scolastici compresi tra il 2008/2009 e il 2012/2013, che ha coinvolto tutto il personale docente in servizio all'epoca. In questo senso il dato relativo al fatto che il 44% del personale ha partecipato, in tutto o in parte, alla redazione del CVI in uso nell'attuale sede di servizio, può essere considerato progressivamente in calo visto che l'esperienza si è conclusa da alcuni anni e solo in questa fase nei collegi dei docenti si stanno valutando verifiche e adeguamenti dei CVI a livello di singola istituzione scolastica.

<b>Partecipazione</b>	<b>% PTOF</b>	<b>% CVI</b>	<b>% RAV</b>	<b>% PDM</b>
Si	12	31	8	8
No	75	55	87	88
In parte	13	14	5	4
Totale	100	100	100	100
N.	441	427	426	440

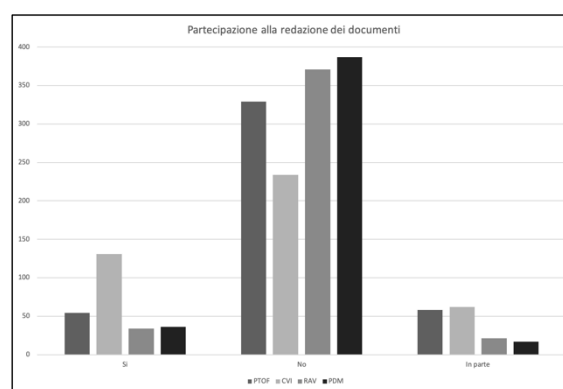


Tabella e Figura 9-18: Partecipazione alla redazione dei documenti di progettazione (D.2, 12, 17, 19).

### 9.1.2.3 Il livello di conoscenza dei documenti di progettazione

Queste considerazioni trovano conferma anche nelle opinioni sulla conoscenza di questi documenti tra i colleghi e l'utenza. In particolare, per quanto riguarda il livello di conoscenza del PTOF tra il personale docente, prevale una visione negativa, considerato che il 56% del campione si attesta sui giudizi "basso" (12%) e "medio basso" (44%), a fronte del 44% che lo stima "alto" (3%) o "medio alto" (41%). Questi due opposti schieramenti evidenziano la presenza di un primo punto critico nell'analisi sulle ipotesi di frammentazione o, per lo meno, di forte discontinuità, nell'esperienza di progettazione vissuta all'interno della scuola, nonché sulla sostenibilità o meno delle attuali modalità con cui viene gestita la progettazione scolastica.

Livello	%
Basso	12
Medio basso	44
Medio alto	41
Alto	3
Totale	100
N.	442

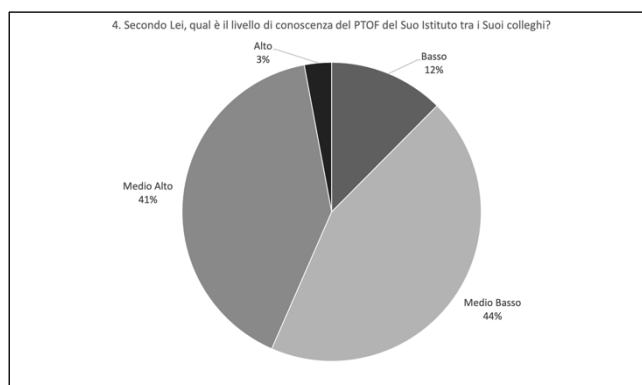


Tabella e Figura 9-19: Livello di conoscenza del PTOF tra i colleghi (D.4).

Anche il livello di conoscenza del PTOF tra le famiglie viene considerato largamente deficitario. Il 93% del campione si posiziona, infatti, sul versante negativo delle opzioni proposte (“basso” 53%; “molto basso” 40%) contro il 7% che lo ritiene “medio alto” e nessuno che lo valuta come “alto”. Questo dato mette in luce un altro elemento di criticità: il venir meno della funzione comunicativa affidata a questo documento dal dettato normativo che lo definisce come “la carta di identità” dell’istituzione scolastica, il primo mezzo di comunicazione finalizzato al dialogo tra il personale scolastico, il territorio e l’utenza. Sarebbe a tale proposito importante comprendere le ragioni che allontanano l’utenza dalla conoscenza del PTOF della scuola. Ragioni che non possono essere ricercate solo all’interno delle singole scuole dato che il problema è di carattere generale. Probabilmente si tratta di un documento di natura tecnica di non facile interpretazione da parte dei non addetti ai lavori. Andrebbe allora chiarito se un documento di tale specie, dovendo rispondere a precise funzioni di ordine progettuale, possa svolgere anche il compito di comunicare con efficacia agli utenti e ai diversi portatori di interessi che ruotano attorno alla scuola.

Livello	%
Basso	46
Medio basso	47
Medio alto	7
Alto	0
Totale	100
N.	442

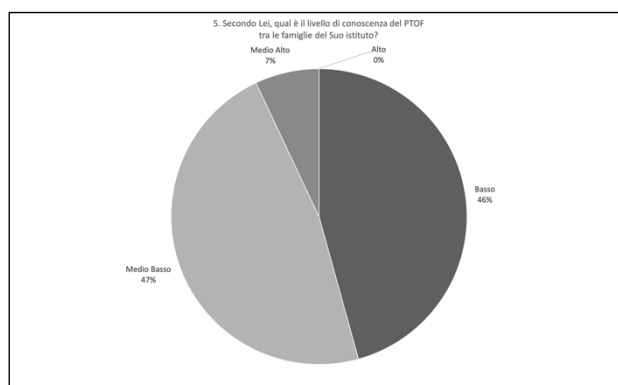


Tabella e Figura 9-20: Livello conoscenza PTOF tra le famiglie (D.5).



### 9.1.2.4 L'utilizzo dei documenti per la progettazione

I dati relativi all'utilizzo dei menzionati documenti collegiali durante le attività di progettazione svolte dal personale docente confermano il quadro critico che si va delineando e che era alla base degli interrogativi di ricerca. Solo il 24% del campione dichiara di utilizzare regolarmente il PTOF per l'attività di progettazione, mentre il 19% non lo utilizza affatto. L'uso prevalente di questo documento è quello episodico (57%).

Valore	%
Mai	19
A volte	57
Spesso	20
Sempre	4
Totale	100
N.	447

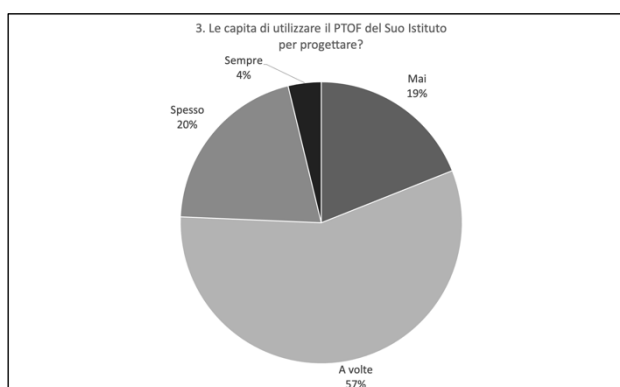


Tabella e Figura 9-21: Utilizzo del PTOF in progettazione (D.3).

Probabilmente, per le ragioni sopra esposte sui recenti progetti di formazione e di collaborazione a livello territoriale realizzati in provincia di Udine, appare diversa la situazione che riguarda l'utilizzo del CVI in sede di progettazione dove, secondo i partecipanti all'indagine, prevale nei colleghi, seppur di misura, un andamento positivo. Le voci *abbastanza* e *molto* raggruppano il 56% del campione. Rimane comunque significativo il fatto che, sostanzialmente, la metà del personale docente ne faccia un uso sporadico (39%) o nullo (5%).

Valore	%
Per niente	5
Poco	39
Abbastanza	47
Molto	9
Totale	100
N.	444

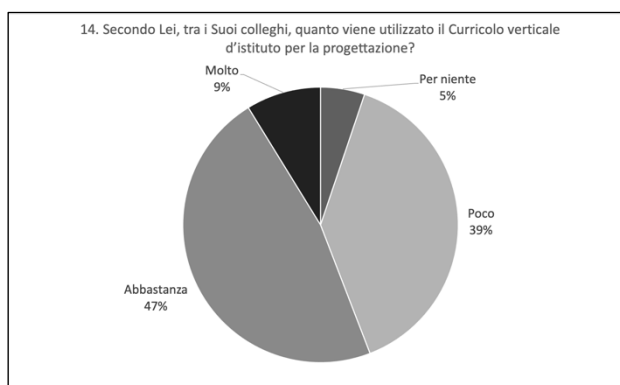


Tabella e Figura 9-22: Utilizzo del CVI in progettazione tra i colleghi (D.14).

Questo dato anticipa e trova conferma negli atteggiamenti assunti dai docenti rispetto alle INC e nelle opinioni sul valore attribuito ai diversi documenti in sede di progettazione che saranno illustrati e commentati in seguito. Si ritiene utile, a tale proposito, anticipare la considerazione sul fatto che molti docenti per la loro attività di progettazione didattico – educativa preferiscono fare ricorso alle INC in alternativa al CVI. Tuttavia, questa potrebbe essere considerata una percezione errata dato che, alla richiesta sulla frequenza con cui consultano personalmente il CVI durante il lavoro di progettazione, i docenti hanno sostanzialmente confermato lo stesso comportamento tenuto nei confronti del PTOF. Solo il 34%, infatti, dichiara di fare regolarmente ricorso a questo documento mentre il 16% non lo utilizza mai. Prevale ancora, in questo caso, un utilizzo sporadico nel 50% dei casi. Anche questo dato necessita di essere letto in relazione a quanto dichiarato sull’uso delle INC. Come si vedrà nel successivo commento ai dati raccolti sulle opinioni circa il collegamento o meno tra i vari documenti di progettazione, appaiono già ora, in tutta la loro dimensione problematica, gli elementi di divisione tra il personale docente sul loro utilizzo e sull’importanza attribuita agli stessi in termini di utilità.

Valore	%
Mai	16
A volte	50
Spesso	25
Molto	9
Totale	100
N.	445

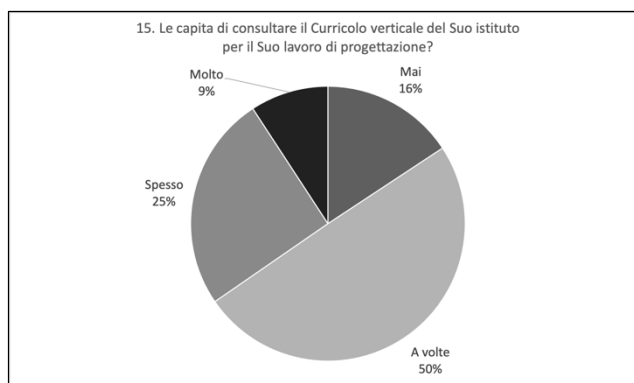


Tabella e Figura 9-23: Consultazione del CVI per la progettazione (D.15).

Questo andamento è confermato anche dalla frequenza con cui viene utilizzato il CVI nelle attività di PRD dove va comunque registrato un andamento maggiormente positivo (55%), pur rimanendo, ancora significativo (45%) l’uso limitato o nullo. Alla luce di questi risultati si potrebbe opinare che per la metà del personale docente interpellato il CVI è un documento che sentono più vicino e maggiormente rispondente alle loro esigenze di progettazione per la realizzazione delle attività didattico educative, mentre l’altra metà preferisce rivolgersi

prioritariamente alla consultazione delle INC. Lo stesso andamento è confermato anche per quanto riguarda l'utilizzo delle INC in sede di PRD dove, ancora una volta, il 41% dichiara di farne un uso regolare a fronte di un 9% che non le utilizza mai. Anche in questo caso la forma prevalente di utilizzo è quella episodica rilevata nel 50% dei casi. Dall'analisi congiunta dei dati raccolti sull'utilizzo dei due documenti, emerge la possibilità che le INC e il CVI vengano in larga parte concepiti come documenti omologhi o alternativi. Invece di essere considerati come correlati tra di loro. Nel loro utilizzo effettivo sembra prevalere il ricorso all'uso esclusivo di uno solo dei due, come confermato dalle interviste. Possiamo ipotizzare che questo comportamento sia legato tanto alla partecipazione alla redazione del CVI, quanto alla sua effettiva conoscenza che, probabilmente, è al momento meno diffusa di quella delle INC. Quest'ultima considerazione si ricollega al dato relativo alla stabile presenza in sede del personale docente. Possiamo, infatti, ritenere che mentre le INC sono un documento che fa parte delle conoscenze ritenute fondamentali per l'esercizio della professione docente, la frequentazione e la conoscenza del CVI sono più legate all'esperienza nell'istituzione scolastica nella quale il docente presta servizio.

Sull'utilizzo episodico di questi documenti, che potrebbe essere interpretato come un segnale del distacco con il quale il docente li percepisce rispetto alle concrete esigenze di progettare l'attività didattico-educativa per gli alunni, si potrebbe ipotizzare anche la preferenza per il ricorso ad altri strumenti come le riviste di settore e le guide didattiche proposte da molti editori.

Valore	%
Per niente	10
Poco	35
Abbastanza	43
Molto	12
Totale	100
N.	449

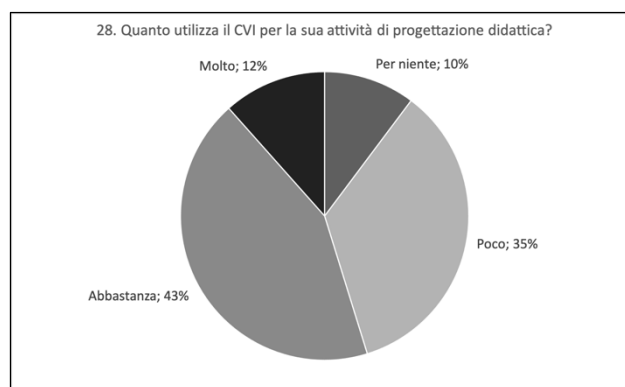


Tabella e Figura 9-24: Uso del CVI per la PRD (D.28).

Valore	%
Mai	9
A volte	50
Spesso	30
Sempre	11
Totale	100
N.	453

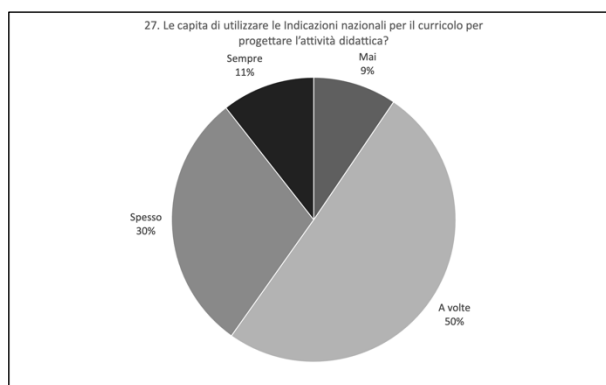


Tabella e Figura 9-25: Utilizzo delle INC in PRD (D.27).

### 9.1.2.5 Le dichiarazioni sulle pratiche

Le dichiarazioni sulle pratiche di progettazione utilizzate a scuola sono indubbiamente condizionate dal diverso stato giuridico che definisce il rapporto di lavoro del personale docente nei diversi ordini di scuola. Se, da un lato, il personale della scuola di base ha l'obbligo contrattuale di dedicare due ore settimanali dell'orario di servizio per *programmare* l'attività didattica; dall'altra, tale obbligo non riguarda i docenti della scuola secondaria. Detto questo, dai dati raccolti con il questionario appare consolidata la pratica di progettare le attività didattiche in forma collegiale in tutti e tre gli ordini di scuola raggiunti da questa indagine indipendentemente dalle condizioni poste dal contratto di lavoro.

Valore	%
Da solo / sola	15
In Consiglio di Classe...	9
In parte con i colleghi	48
Sempre con i colleghi	28
Totale	100
N.	447

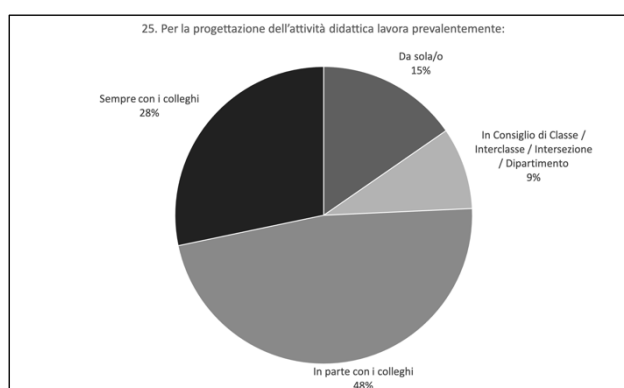


Tabella e Figura 9-26: Pratiche di progettazione (D. 25).

Tuttavia, solo poco più di un quarto degli insegnanti (28%) predilige in termini esclusivi questa modalità operativa, mentre un significativo 15% preferisce lavorare da solo. La

maggioranza relativa del campione alterna momenti di progettazione collegiale e individuale (48%). Le attività di progettazione non avvengono necessariamente all'interno di un organo collegiale ma, stando anche a quanto dichiarato nelle interviste, vengono realizzate con molta flessibilità anche in modo informale nel quotidiano scambio di informazioni ed esperienze che si realizza in classe piuttosto che in sala insegnanti o in altri spazi interni o esterni all'istituzione scolastica. Come vedremo in seguito si precisa che queste modalità hanno distribuzioni diverse nei tre ordini di scuola coinvolti nella ricerca.

Per quanto riguarda, invece, la cadenza con la quale i docenti provvedono a progettare il proprio lavoro prevale la pratica dell'incontro settimanale (63%).

Questo dato collima con la percentuale di docenti di scuola dell'infanzia e primaria che hanno compilato il questionario e, come specificato in precedenza, la *programmazione settimanale*, della durata di due ore, è un obbligo contrattuale per il personale che opera nel settore primario.

Diversa è la situazione per la restante parte degli intervistati che dichiara di progettare su base bisettimanale (10%) o mensile (21%). È significativa la percentuale di docenti che indica di optare per altre cadenze nella progettazione che, stando alle indicazioni raccolte: è indefinitamente “flessibile” o può dipendere dalla classe, dal tipo di attività o addirittura dalle supplenze. Tra i casi maggiormente citati: la progettazione “al bisogno” (8 occorrenze); la cadenza annuale (5); giornaliera (4), quadrimestrale (2) o al termine di una Unità di apprendimento, laddove si è optato per questa modalità di pianificazione didattica. Indubbiamente questa presenza di pratiche autonome alternative, per quanto di consistenza limitata, offre un'immagine di frammentazione dell'esperienza di progettazione, che va dalla completa assenza in corso d'anno, all'improbabilità della pratica quotidiana, sulla quale andrebbero fatti ulteriori approfondimenti per analizzare in dettaglio le motivazioni alla base di scelte così estreme e difficilmente comparabili che possono, al momento, far intendere la presenza: sia di avanzati livelli di collegialità; sia di solitarie derive strettamente disciplinari ipotizzabili soprattutto nella scuola secondaria o negli insegnamenti individuali e specialistici. Più in generale si può ritenere che anche la pratica della progettazione presenti forti caratteri di discontinuità, se considerata come elemento qualificante dell'organizzazione scolastica, visto che si realizza in modi diversi non tanto da scuola a scuola o da plesso a plesso, ma viene declinata dal singolo docente o da piccoli gruppi di docenti con criteri di

flessibilità a volte portati agli estremi come nei casi documentati con questa ricerca.

Valore	%
Settimanale	63
Quindicinale	10
Mensile	21
Altro	6
Totale	100
N.	451

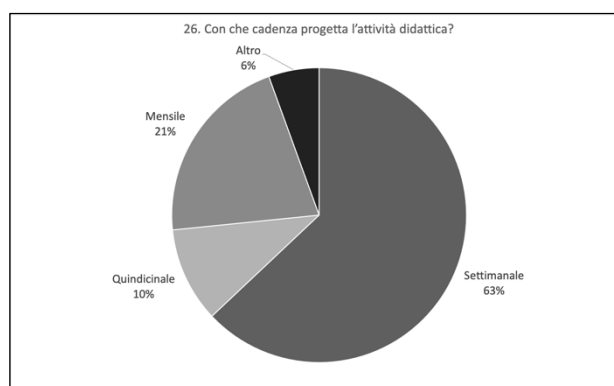


Tabella e Figura 9-27: Cadenza nelle pratiche di progettazione (D.26).

### 9.1.2.6 I progetti

Per la loro particolarità, varietà e complessità intrinseca, un discorso a parte si deve fare per i PRG che evidenziano una situazione molto diversa da quanto finora osservato per gli altri documenti di progettazione. Essi, infatti, sono stati accolti molto bene nel sistema scolastico e hanno assunto un ruolo di crescente rilievo fin dall'epoca della sperimentazione dell'autonomia didattica (1997 - 2000). La loro attuale diffusione è sostenuta sia dalle politiche scolastiche regionali e nazionali, sia da quelle promosse dall'Unione Europea o da altre agenzie internazionali. Contrariamente a quanto avviene per il lavoro di predisposizione degli altri documenti di progettazione, i PRG occupano una parte consistente dell'attività organizzativa dei docenti interpellati, tanto a livello di istituzione scolastica, quanto a livello di singolo plesso e classe, come si deduce dalla lettura dei PTOF delle scuole campione.

Tra i partecipanti all'indagine, contrariamente a quanto rilevato circa la diretta partecipazione alla redazione degli altri documenti di progettazione, il 74% dei docenti dichiara di essere coinvolto in almeno un progetto nel corso dell'anno scolastico di riferimento. Questo dato pone l'analisi di questo ambito del lavoro di progettazione del personale docente su un piano distinto rispetto agli altri documenti finora esaminati dato che presenta un andamento completamente diverso da quelli finora registrati.

Appare molto evidente, infatti, come la progettazione che possiamo definire istituzionale sia

poco frequentata e utilizzata in modi contrapposti, mentre la progettazione accessoria, dove maggiore è la capacità di intervento diretto del docente fin dalla scelta del tema o dell'ambito di intervento, coinvolge il 74% del campione, cioè quasi tre insegnanti su quattro.

Part.ne	% PTOF	% CVI	% RAV	% PDM	% PRG
Si	12	31	8	8	74
No	75	55	87	88	26
In parte	13	14	5	4	0
Totale	100	100	100	100	100
N.	441	427	426	440	445

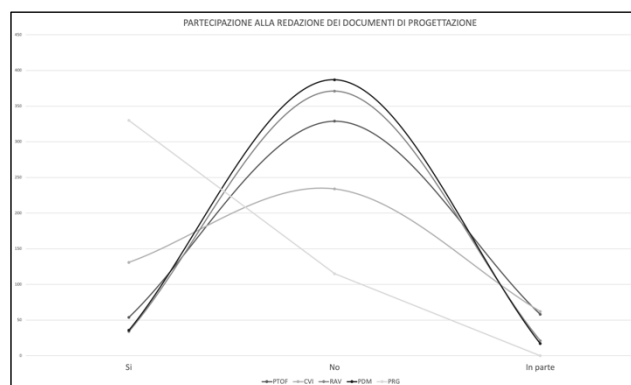


Tabella e Figura 9-28: Partecipazione diretta a progetti in corso d'anno comparata con gli altri documenti  
(D. 2, 12, 17, 19, 36)

Alla richiesta su quanto siano importanti i PRG per il potenziamento, il miglioramento o l'ampliamento dell'offerta formativa la quasi totalità dei docenti (il 91%) ha espresso un parere favorevole. Solo tre docenti hanno espresso un giudizio completamente negativo. A differenza di quanto emerso nella valutazione della qualità del PTOF (11%), del CVI (6%), del RAV (4%) e del PDM (9%), il 37% dei docenti ritiene che i PRG siano molto importanti. Su questo fenomeno, soprattutto alla luce di quanto osservato in tutti gli altri documenti di progettazione precedentemente esaminati, andrebbero fatte analisi più approfondite sulle ragioni a sostegno di queste opinioni così favorevoli e sulla limitatezza delle posizioni critiche.

L'indagine ha comunque consentito di individuare questa particolare situazione e di circoscrivere alcuni ulteriori ambiti di approfondimento come si può desumere dai dati emersi nelle successive domande su questo ambito specifico di esercizio della professione docente e per come si va evolvendo all'interno dell'esperienza organizzativa dell'istituzione scolastica autonoma.

Valore	%
Per niente	0
Poco	8
Abbastanza	51
Molto	40
Totale	100
N.	450

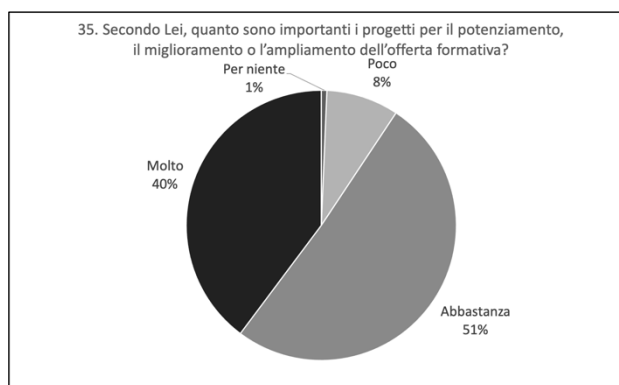


Tabella e Figura 9-29: Importanza dei progetti (D.35)

Con una diversa distribuzione dei dati, il giudizio rimane ampiamente positivo anche di fronte alla richiesta di esprimere un'opinione sul contributo dato dai PRG all'effettivo miglioramento dell'offerta formativa della scuola che viene comunque ritenuta positiva dall'86% del campione.

Questo porta a ritenere che siano i PRG *il luogo* preferito dal personale docente per intervenire molto attivamente sui processi di organizzazione, ricerca e innovazione dell'offerta formativa. Va tuttavia segnalato che, nell'evitare di rispondere a questa domanda, un docente segnala di non ritenerla plausibile segnalando, probabilmente, una netta distanza tra i PRG e le altre attività di progettazione in uso nella scuola.

Valore	%
Per niente	1
Poco	13
Abbastanza	62
Molto	24
Totale	100
N.	434

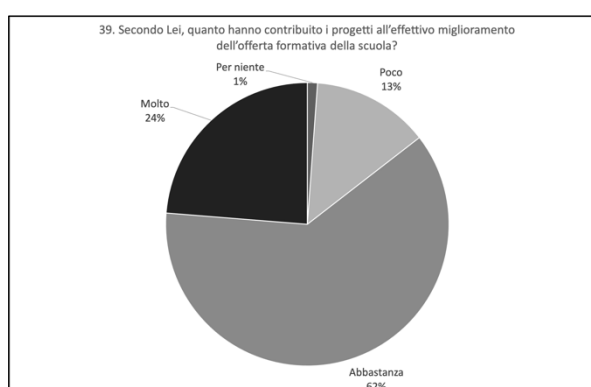


Tabella e Figura 9-30: Contributo dato dai progetti al miglioramento dell'offerta formativa (D.39)

Le dimensioni di questo aspetto dell'attuale organizzazione della scuola vengono maggiormente chiarite dai dati raccolti sul numero di PRG seguiti da un singolo insegnante.



Il dato più frequente è che chi è coinvolto nei PRG ne segue almeno due nel corso dell'anno scolastico. Questa è la situazione descritta dal 36% del personale, mentre il 41% dichiara di essere coinvolto in tre (18%) o più PRG (23%) nel corso dell'anno scolastico di riferimento. Solamente il 23% dei docenti segue un solo progetto.

Valore	%
Uno	23
Due	36
Tre	18
Più di tre	23
Totale	100
N.	322

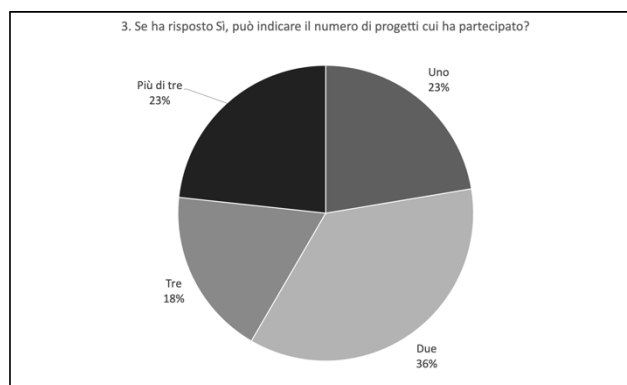


Tabella e Figura 9-31: Numero progetti seguiti da un docente (D. 37)

L'immagine che si ricava è che questa forma peculiare di progettazione in campo scolastico sia diventata preponderante nel lavoro svolto da un considerevole numero di docenti, visto che è particolarmente gradita e frequentata da oltre i due terzi del personale. Sarebbe opportuno andare ad indagare in profondità le ragioni di questo fenomeno che, stando alle opinioni espresse nel questionario e durante le interviste, possono sinteticamente essere ricondotte almeno ad alcune delle seguenti spiegazioni che fanno riferimento alla possibilità di:

- intervenire con puntualità e flessibilità sulle richieste di miglioramento o potenziamento dell'offerta formativa provenienti dal territorio e dall'utenza;
- valorizzare attitudini e interessi dei docenti e degli studenti nella costruzione di percorsi di apprendimento localizzati e personalizzati;
- liberare la parte più creativa della professionalità docente che non sempre l'aderenza a INC e CVI consente di esprimere;
- mettere a disposizione della scuola risorse umane ed economiche, talvolta anche consistenti, che non sarebbero disponibili in una gestione ordinaria della attività e che compensano, in parte, i tagli delle risorse pubbliche destinate al sistema scolastico nazionale;

- qualificare e riconoscere, anche in termini economici, il maggiore impegno del personale docente nelle attività professionali di sperimentazione, innovazione e ricerca.

Le proporzioni del fenomeno sollevano comunque non poche perplessità se rapportate con i meno entusiastici livelli di partecipazione alla progettazione curricolare ordinaria. Si rafforza, in questo senso, la percezione che i PRG siano considerati il vero luogo di progettazione frequentato dalla maggioranza dei docenti, mentre gli altri documenti di progettazione vengano considerati più aderenti a logiche di mero adempimento burocratico amministrativo. Nella maggior parte dei casi si realizzano PRG per il miglioramento dell'offerta formativa (29%) o per l'ampliamento dell'offerta formativa (27%). La consistenza di questi interventi può far ritenere che sia attraverso i PRG che il personale docente opera con maggiore dinamismo rispetto alla staticità percepita nelle attività istituzionali di progettazione identificabili con la compilazione dei documenti obbligatori precedentemente analizzati. E opera sostanzialmente in continuità con quanto previsto a livello di PTOF. I PRG per il recupero e il potenziamento, che sono strutturali nella scuola secondaria, occupano solo il 22% del campione osservato e sono un'attività specifica di tale ordine essendo più diffusa tra i docenti della scuola primaria la pratica dell'intervento individualizzato progettato all'interno dell'attività didattica curricolare. Dato, quest'ultimo, che denota la diversa cultura pedagogica presente tra i settori scolastici primario e secondario come evidenziato già nella prima e nella seconda parte di questa ricerca. Rimangono, invece, residuali, i PRG extracurricolari (10%) ed extrascolastici (10%) confermando, da una parte, un chiaro ordine nelle priorità con cui vengono elaborati i progetti; dall'altra possono indicare il persistere di una maggiore complessità nella gestione dei rapporti che intercorrono tra scuola, utenza e territorio. Va a questo proposito osservato che con l'istituzione dell'autonomia scolastica le scuole sono diventate oggetto di attenzione da parte di numerosi enti e istituzioni, pubbliche o private, che operano come agenzie intenzionalmente o non intenzionalmente educative e che offrono, o chiedono, alla scuola di ospitare o dare spazio ai propri servizi. Questo fenomeno rende necessaria una non semplice azione di filtro da parte di ogni istituzione scolastica autonoma per evitare di essere sommersa da proposte che, per quanto interessanti o valide, vanno inevitabilmente a inserirsi nel limitato arco spazio-temporale di azione istituzionale già ampiamente occupato dalle attività previste dal mandato

istituzionale. I dati raccolti sulle tipologie dei PRG potrebbero indicare la presenza di un forte legame di continuità tra questo livello di progettazione che potremmo definire specifica, e la generale progettazione raccolta all'interno del PTOF alla quale fanno concettualmente e strutturalmente riferimento. Tuttavia, il loro numero e la loro varietà pongono seri problemi di sostenibilità a un sistema progettuale già reso sufficientemente complesso e discontinuo dall'ordinaria progettazione di carattere generale stabilita dalla normativa vigente nel sistema scolastico italiano. Quest'ultima considerazione trova sostegno anche nell'analisi sugli aspetti maggiormente problematici nella predisposizione dei documenti di progettazione analizzata nel paragrafo successivo.

PRG	%
Miglioramento OF	29
Ampliamento OF	27
Recupero / potenziamento	23
Extracurricolari	10
Extrascolastici	10
Altri	1
Totale	100
N.	637

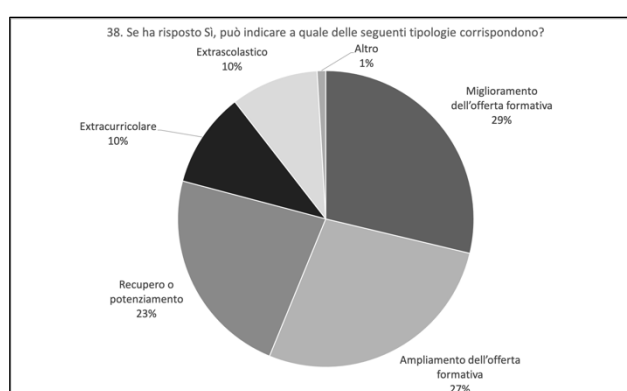


Tabella e Figura 9-32: Tipologie dei progetti (D.38)

#### 9.1.2.7 I collegamenti tra i documenti di progettazione

Proseguendo nell'analisi dei dati raccolti e, in particolare, degli elementi di criticità finora emersi nelle valutazioni qualitative, nella partecipazione alla redazione e nell'utilizzo effettivo dei documenti di progettazione, ulteriori osservazioni possono essere desunte dalle posizioni prese dal personale docente che ha partecipato all'indagine sui collegamenti tra i vari documenti di progettazione e sui rapporti tra di essi esistenti. Alla specifica domanda su quanto siano collegati tra di loro le INC e il CVI della scuola di appartenenza i docenti hanno risposto riconoscendo la presenza forte di tale collegamento nel 39% dei casi e delineando un quadro generale di riconoscimento consapevole di questo legame, previsto anche dalla normativa, nell'89% delle risposte.

Valore	%
Per niente	1
Poco	9
Abbastanza	54
Molto	36
Totale	100
N.	438

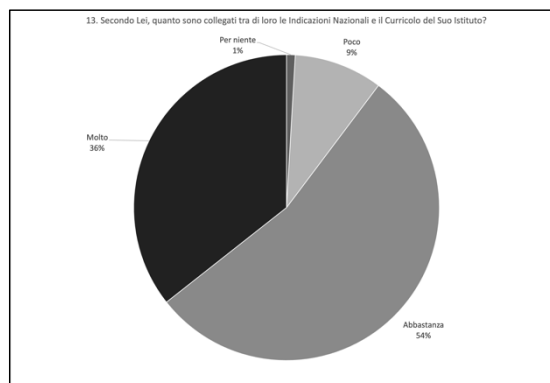


Tabella e Figura 9-33: Collegamento tra INC e CVI (D.13)

Tale legame, seppur con una distribuzione diversa, dove si registra un aumento delle posizioni critiche, è stato ampiamente riconosciuto anche alla richiesta di identificazione dei collegamenti esistenti tra CVI e attività di PRD sui quali concorda il 68% del campione. Pesa, su quest'ultima osservazione, l'atteggiamento ambivalente assunto dai docenti nel rapportarsi con i due documenti programmatici di riferimento per l'organizzazione dell'attività didattica educativa: le INC, verso le quali è maggiore la convergenza; e il CVI, che, seppur in un quadro positivo, raccoglie meno consensi.

Valore	%
Per niente	2
Poco	22
Abbastanza	60
Molto	16
Totale	100
N.	446

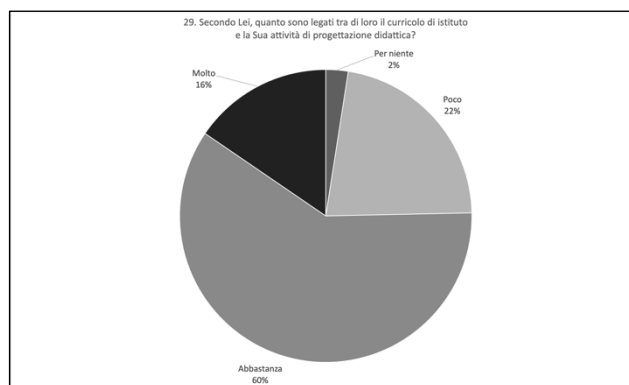


Tabella e Figura 9-34: Collegamento tra CVI e PRD (D.29)

Forse il fatto che i docenti facciano maggiore riferimento alle indicazioni nazionali piuttosto che al CVI può essere ricondotto, da un lato alla tradizione centralistica che ha preceduto il passaggio all'autonomia organizzativa e didattica, all'interno della quale si è formata la maggioranza dell'attuale personale docente, epoca nella quale vigevano i programmi nazionali; dall'altro alla complessa opera di costruzione del CVI che, complice anche la

precarizzazione della professione docente e il forte turnover presente nelle scuole, non sempre facilita la partecipazione alla redazione, valutazione e verifica puntuale del CVI della sede in cui si presta temporaneamente servizio.

#### *9.1.2.8 I rapporti tra i documenti di progettazione*

La situazione di frammentazione delle esperienze di progettazione in campo scolastico emerge in tutta la sua chiarezza e problematicità dall'analisi delle risposte date alle richieste sui rapporti esistenti tra i documenti in uso nella scuola. Alla domanda di disporre, secondo un ordine preferenziale orientato all'utilità, i diversi documenti di progettazione i docenti hanno fornito risposte che compongono un quadro particolarmente complesso e contraddittorio all'interno del quale si possono individuare tendenze e schieramenti tra di loro contrapposti. Si potrebbe tentare una prima, semplicistica, ricomposizione di questo quadro analizzando il criterio della *moda* statistica tra le scelte con cui sono stati classificati i singoli documenti. Si comporrebbe in tal modo un quadro che vede le INC come il documento ritenuto meno importante dalla più alta percentuale di docenti che lo hanno selezionato.

Seguono, in ordine di importanza crescente, il PTOF, il CVI e la PRG. Mentre tra i documenti ritenuti più importanti per numero di scelte, si trovano il PDM e la PRD. Tuttavia, il quadro che emerge da un'analisi più approfondita di questi dati non appare così semplice e lineare. Va a tale proposito precisato che non tutti i docenti interpellati hanno preso in considerazione tutti i sei documenti di progettazione indicati nella domanda (INC; PTOF; CVI; PRG; PDM; PRD), ma si sono limitati a selezionarne solo alcuni. Il 4% del campione non ha proprio risposto alla domanda, mentre alcuni si sono limitati a scegliere un solo documento. In un caso soltanto è stata data indistintamente la massima importanza a tutti i documenti, rifiutando, di fatto, che sia ad essi sottesa una logica gerarchica, rispetto all'utilità, che però non è stata messa in discussione da nessun'altro dei partecipanti.

Tra le scelte parziali ricorre maggiormente la selezione, non comparabile, di soli tre documenti (4%). Gli unici due documenti presenti nella quasi totalità delle scelte parziali sono le INC e la PRD che, come già in parte emerso nelle risposte fornite sui loro collegamenti e sul loro effettivo utilizzo, polarizzano anche i risultati complessivi ricavati da

tutte le risposte fornite. Nessuno ha lamentato l'assenza del RAV tra i documenti indicati nella domanda.

Si ricorda, a tale proposito, che questo è il documento che vede il livello minore di partecipazione diretta alla sua redazione che, come riportato in precedenza, insieme al PDM, coinvolge solamente l'8% del personale docente in servizio nelle scuole campione.

<b>Importanza</b>	INC	PTOF	CVI	PRG	PDM	PRD
I Poco importante	<b>32</b>	10	9	12	19	23
II	14	19	21	17	16	11
III	13	<b>24</b>	23	17	10	14
IV	10	<b>24</b>	<b>25</b>	17	12	11
V	12	18	16	<b>26</b>	14	10
VI Molto importante	19	5	6	11	<b>29</b>	<b>31</b>
Totale	100	100	100	100	100	100
<b>MODA</b>	<b>I</b>	<b>III/IV</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VI</b>
N.	416	407	411	405	402	414

*Tabella 9-2: Moda sulla scelta circa l'utilità dei documenti di progettazione (D.45)*

In linea generale si può ritenere che la compilazione parziale della risposta renda evidente, da un lato, un difetto di conoscenza dei documenti stessi o, per lo meno, una difficoltà a valutarne l'utilità; dall'altro, fa emergere il problema della gestione di tutti gli aspetti e le fasi operative della complessa organizzazione delle attività di progettazione oggi richieste alle istituzioni scolastiche. Rispetto a quest'ultima considerazione sarebbe necessario approfondire lo studio sui mutamenti portati al profilo professionale del docente dal sommarsi degli impegni di ordine progettuale.

Sarebbe inoltre necessario valutare l'intensità e l'efficacia delle attività di formazione del personale docente messe in atto per dotarlo delle competenze necessarie a gestire la complessità dell'agire organizzativo oggi richiesto a chi esercita questa professione.

Le stesse considerazioni di ordine generale si possono applicare anche all'intero campione, come si evince facilmente dall'elaborazione grafica dei dati raccolti che forniscono un'immagine dettagliata della situazione critica determinata dall'introduzione dei nuovi documenti di progettazione previsti dai diversi processi di riforma avviati nelle ultime due

decadi e del loro effetto dirompente sull'unitarietà e sull'omogeneità dell'azione progettuale e organizzativa richiesta dal legislatore ad ogni istituzione scolastica autonoma e a tutti i professionisti che in essa operano. Se si osserva il grafico che si ottiene dall'elaborazione dei dati raccolti, e che rappresenta il numero di preferenze espresse per ogni documento e la sua valutazione, orientata dal meno utile (lato sinistro) al più utile (lato destro), si possono individuare due linee di frattura, una orizzontale e una verticale che separano tra di loro i documenti. La linea di frattura orizzontale si inserisce nello spazio lasciato dalla distribuzione dei dati e individua due gruppi di documenti. Il gruppo che si trova al di sopra della linea di frattura, di cui fanno parte le INC, la PRD e il PDM. Si caratterizza per la forte tendenza a occupare gli estremi del grafico. Il secondo gruppo, che comprende PRG, PTOF e CVI mostra, al contrario, la tendenza a occupare la parte centrale del grafico. La linea di frattura verticale, invece, consente di evidenziare il grado di allontanamento dal centro delle linee di distribuzione disegnate dai dati relativi ai documenti che si trovano al di sopra della linea di frattura orizzontale. Se la prima linea di frattura individuata riguarda il giudizio di utilità attribuito ai singoli documenti di progettazione, la seconda interessa più da vicino il personale docente che, in estrema sintesi, diverge nel giudizio sul primo gruppo di documenti individuati dalla frattura orizzontale e, seppur in forme distinte, mostra maggiori tratti di convergenza nel valore di importanza dato al secondo gruppo.

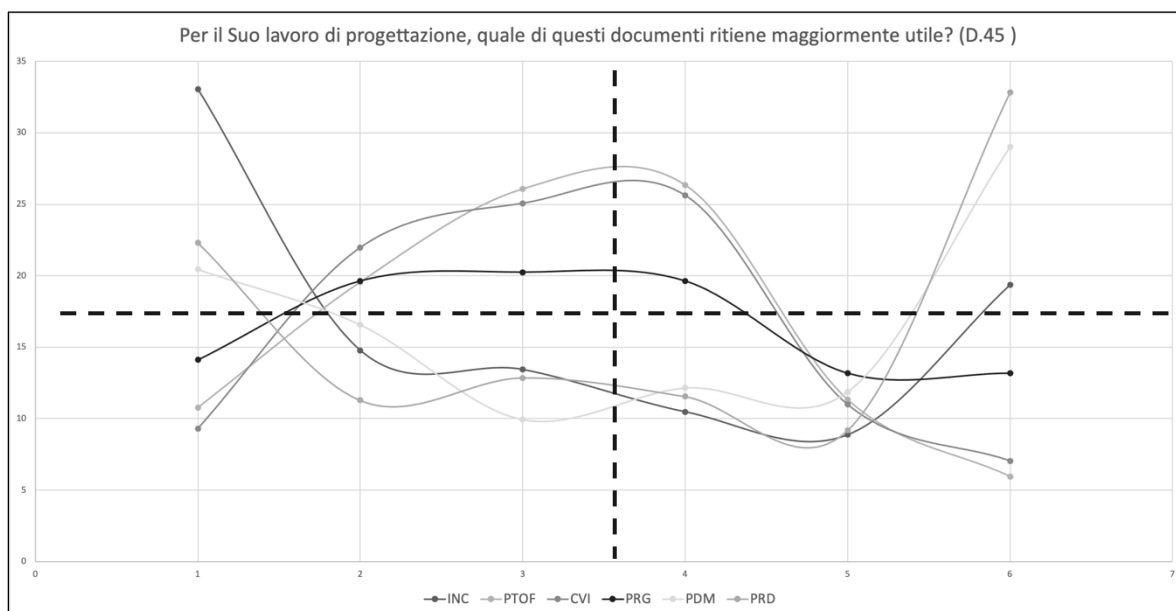


Figura 9-2: Classificazione dei documenti per ordine di utilità (D.45)

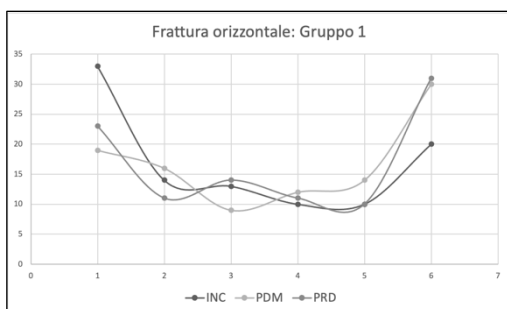


Figura 9-3: Frattura orizzontale: Gruppo 1.

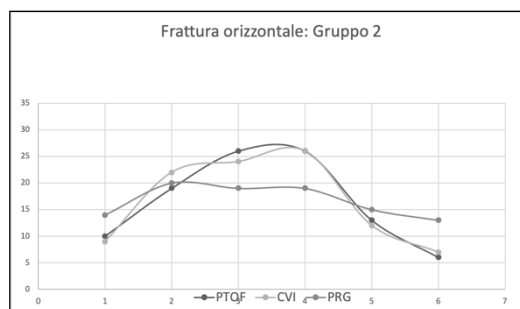


Figura 9-4: Frattura orizzontale: Gruppo 2.

Già queste prime osservazioni forniscono indicazioni su due distinti livelli di credito e di funzionalità che i due gruppi di documenti individuati hanno tra il personale docente il cui comportamento è chiaramente contrapposto. Se, da un lato, le INC sono considerate il documento meno utile nell'organizzazione scolastica dal 32% del campione esaminato; dall'altro, esse rappresentano il documento più importante per il lavoro di progettazione per il 19% dei docenti. Lo stesso andamento polarizzato è rappresentato dalle scelte di utilità fatte per la PRD, che risulta essere di gran lunga il documento di riferimento per il 31% del campione, a fronte di un 23% che lo ritiene il meno utile.

Anche per il PDM si osserva lo stesso andamento: poco utile per il 19% e molto utile per il 29% dei docenti che lo hanno selezionato. In estrema sintesi, nei giudizi sui tre documenti osservati la metà del campione si schiera sempre ai due estremi della scala certificando la presenza di una netta divisione interna al personale nella valutazione di utilità e quindi anche nell'utilizzo di questi tre documenti di progettazione istituzionalmente obbligatori.

Al di sotto della linea di frattura orizzontale che appare nel grafico si collocano gli altri tre documenti considerati, per i quali si riproduce lo stesso effetto illustrato in precedenza, ma con polarità opposta, data la tendenza dei dati a concentrarsi al centro dell'immagine. Nella classifica dei documenti ritenuti maggiormente utili si noti la posizione occupata dal PTOF e dal CVI che vengono ritenuti i più utili solo, rispettivamente dal 5 e dal 6% dei docenti che lo hanno contemplato nelle loro risposte.

Ad esclusione dei PRG, per i quali, anche in questo caso, è opportuno fare delle osservazioni specifiche, nel secondo gruppo di documenti prevale una collocazione intermedia per quanto concerne la percezione della loro utilità individuando un potenziale ruolo di mediazione svolto da questi documenti tra le indicazioni operative di fonte ministeriale e i necessari



adattamenti per rendere funzionale il servizio scolastico rispondendo alle richieste e alle possibilità offerte dal territorio di appartenenza.

Da una prima analisi descrittiva dei dati raccolti emergono dunque forti elementi di criticità sia nell'utilizzo dei documenti sia nelle valutazioni che i docenti fanno degli stessi rispetto alla propria attività di progettazione. Tali discontinuità, o meglio, vere e proprie fratture, pongono con urgenza il problema dell'accertamento delle cause che le hanno provocate e che non possono essere imputate direttamente alla responsabilità progettuale e gestionale della singola istituzione scolastica autonoma.

Per meglio comprendere la situazione che emerge da questi dati si ritiene opportuno soffermarsi sull'analisi dettagliata di come ogni singolo documento di progettazione viene classificato dai docenti che hanno partecipato alla ricerca partendo proprio da quelli che maggiormente polarizzano il loro giudizio: la PRD, le INC e il PDM.

#### 9.1.2.8.1 La progettazione didattica

Collocata al primo posto in ordine di importanza da quasi un terzo (31%) dei docenti che l'hanno menzionata nelle risposte, la PRD, dopo le INC, è anche considerato uno dei documenti meno utili nelle attività di progettazione da oltre un quinto dei docenti del campione (23%). In una logica di adempimento amministrativo questo risultato potrebbe sembrare scontato, considerato il suo carattere obbligatorio nella sola scuola di base.

Ordine di preferenza	%
1 (meno utile)	23
2	11
3	14
4	11
5	10
6 (più utile)	31
Totale	100
N.	414



Tabella e Figura 9-35: Grado di utilità della PRD (D. 45)

Tuttavia, i dati raccolti non sembrano avere collegamenti significativi con la composizione del campione dal punto di vista dell'ordine di scuola di appartenenza, come successivamente rilevato in sede di analisi bivariata. Anche per queste ragioni si ritiene maggiormente plausibile l'ipotesi che sia stato il susseguirsi dei nuovi documenti di progettazione ad avere estremizzato le posizioni dei docenti e ad averne modificato e condizionato le modalità di utilizzo in sede di organizzazione delle attività educative e didattiche secondo scelte che appaiono essere in prevalenza personali e non espressione collegiale dell'autonomia organizzativa della scuola.

#### *9.1.2.8.2 Le indicazioni nazionali per il curricolo*

Oltre la metà del campione (53%) si colloca agli estremi opposti del giudizio di utilità anche per quanto riguarda le INC. Per il 32% del campione le INC sono il documento meno utile mentre, al contrario, per il 19% sono il più utile. Ne consegue che la valutazione data su questo documento divide nettamente il personale docente ed evidenzia, ancora una volta, la frattura esistente nell'atteggiamento assunto dagli insegnanti delle scuole che hanno partecipato alla ricerca.

Come accennato possiamo riconoscere, in questi due atteggiamenti distinti assunti dal personale docente, due diverse, estreme, attribuzioni di valore a questo documento. Da una parte c'è la tendenza a fare riferimento alle indicazioni che arrivano dal MIUR con lo stesso atteggiamento atteso all'epoca dei programmi nazionali per il curricolo, quando la rendicontazione era riferita alla loro piena realizzazione nel contesto. Dall'altra, contrapposta alla precedente e non necessariamente ad essa coordinata, prevale l'autonoma determinazione del CVI, costruito coniugando le INC con le esigenze locali, che porta a mettere in subordine le indicazioni di carattere generale di fonte ministeriale, a favore di quanto da esse previsto e applicabile nel contesto di riferimento. Inoltre, la prevalenza assoluta data alla PRD potrebbe far ritenere che essa possa avvenire in forma autonoma senza fare specifico riferimento né alle INC, né al CVI.

Ordine di preferenza	%
1 (meno utile)	32
2	14
3	13
4	10
5	12
6 (più utile)	19
Totale	100
N.	416

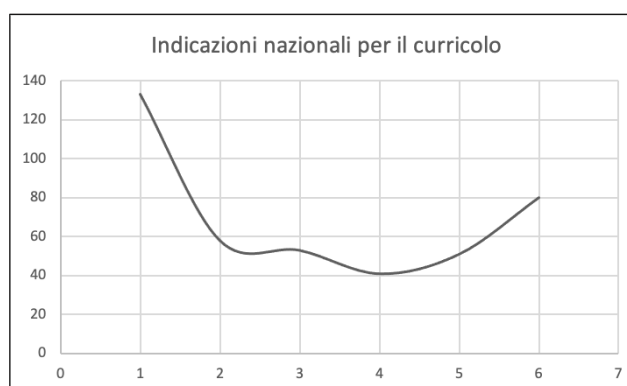


Tabella e Figura 9-36: Grado di utilità delle Indicazioni Nazionali (D. 45).

#### 9.1.2.8.3 Il Piano di Miglioramento

Sembra meno definita la posizione attribuita al PDM che conserva, seppur in forma più attenuata l'effetto di estremizzazione delle posizioni già registrato nei documenti esaminati in precedenza. Se si aggregano i dati delle due valutazioni di utilità più basse (35%) e delle due più alte (43%) si osserva una distribuzione più equa ai due estremi del grafico della maggior parte dei docenti interpellati (complessivamente il 78% del campione). Anche in questo caso, come per la PRD, si osserva una tendenza a collocare questo documento tra i più importanti seppur all'interno di un quadro che possiamo definire di discontinuità e di contrapposizione.

Ordine di preferenza	%
1 (meno utile)	19
2	16
3	10
4	12
5	14
6 (più utile)	29
Totale	100
N.	402

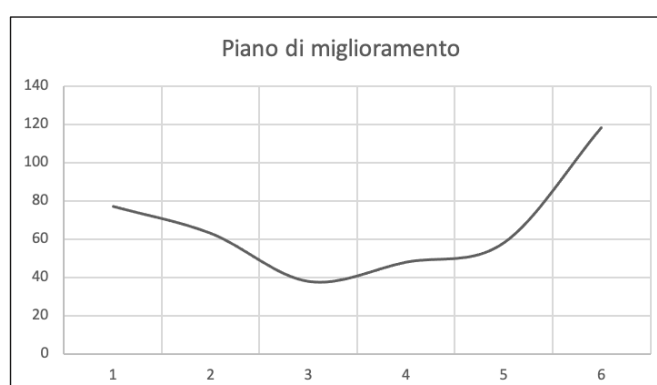


Tabella e Figura 9-37: Grado di utilità del PDM (D. 45).

#### 9.1.2.8.4 Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa

La distribuzione dei dati per quanto riguarda il PTOF appare più omogenea e vede la maggior parte dei docenti collocare questo documento in uno spazio intermedio. Il 48% del campione attribuisce infatti al PTOF una collocazione tra il terzo e il quarto posto in ordine di importanza. Il convergere della maggioranza dei docenti sulla collocazione intermedia del PTOF può far ritenere che questo documento abbia una posizione precisa all'interno dell'organizzazione scolastica e che le funzioni ad esso attribuite siano sostanzialmente accolte, seppur con i limiti già evidenziati in precedenza.

Ordine di preferenza	%
1 (meno utile)	10
2	19
3	24
4	24
5	18
6 (più utile)	5
Totale	100
N.	407

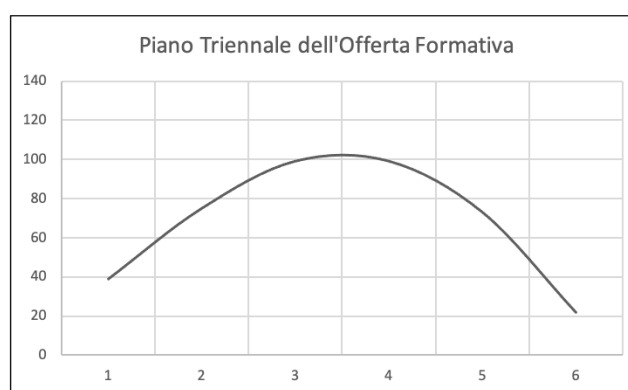


Tabella e Figura 9-38: Grado di utilità del PTOF (D. 45).

#### 9.1.2.8.5 Il curriculum verticale di istituto

Anche il CVI tende a far convergere il giudizio dei docenti verso un posizionamento intermedio, anche se di più ampio spettro rispetto agli altri documenti finora esaminati, sostanzialmente privo di polarizzazioni significative. Certamente la sua collocazione rimane ancora incerta, vista la distribuzione ampia dei giudizi di utilità, anche se è plausibile l'ipotesi che, almeno in questa fase dell'evoluzione del sistema scolastico, in analogia con quanto osservato per il PTOF, di cui fa parte, al CVI venga riconosciuta una funzione di mediazione tra le istanze promosse a livello nazionale e quelle promosse a livello locale dai bisogni e dalle richieste del territorio.

Ordine di preferenza	%
1 (meno utile)	9
2	21
3	23
4	25
5	16
6 (più utile)	6
Totale	100
N.	411

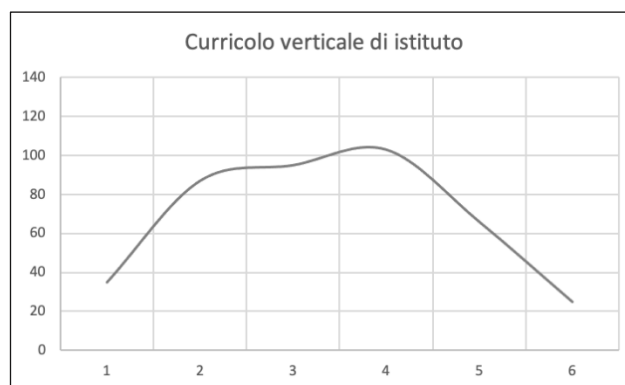


Tabella e Figura 9-39: Grado di utilità del CVI (D. 45).

#### 9.1.2.8.6 I progetti

I PRG, ancora una volta, si discostano dall'andamento finora osservato sulla valutazione data ai diversi documenti di progettazione. Su di essi il personale docente si disperde nei diversi giudizi di valore ad eccezione di un gruppo consistente (26%) che li colloca nel secondo gradino più alto della scala proposta. Questi dati contrastano con il giudizio di qualità sui PRG esaminato in precedenza ma confermano la loro importanza e predominanza all'interno di un rapporto con gli altri documenti ancora non privo di contraddizioni. Queste osservazioni vanno comunque considerate anche in riferimento all'intenso impegno mostrato dai docenti nella partecipazione ai PRG.

Ordine di preferenza	%
1 (meno utile)	12
2	17
3	17
4	17
5	26
6 (più utile)	11
Totale	100
N.	405

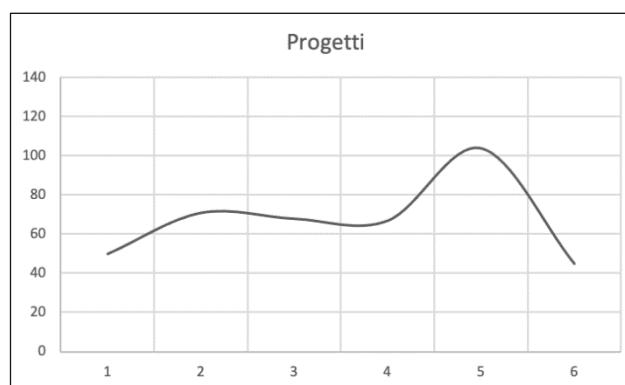


Tabella e Figura 9-40: Grado di utilità dei progetti (D. 45).

### 9.1.2.9 Aspetti problematici nella predisposizione dei documenti di progettazione

Sulla base degli elementi desunti dalla letteratura scientifica di riferimento, con l'intento di approfondire l'osservazione delle possibili problematiche che interferiscono negativamente con le attività di progettazione, mediante una domanda con risposta a scelta multipla, sono stati portati all'attenzione dei docenti alcuni degli aspetti critici ritenuti maggiormente significativi, quali:

- il tempo richiesto per la loro predisposizione;
- il collegamento tra i diversi documenti di progettazione;
- la sovrapposizione (ripetitività) dei contenuti;
- la loro complessità;
- la distanza tra il dichiarato e l'agito;
- le distanze tra il curriculum, il PTOF e le reali esigenze degli studenti

Fattori	%
Tempo per predisposizione	25
Collegamento tra documenti	15
Sovrapposizione contenuti	13
Complessità	11
Distanza dichiarato agito	20
Distanza documenti studenti	14
Altro	2
Totale	100
N.	946

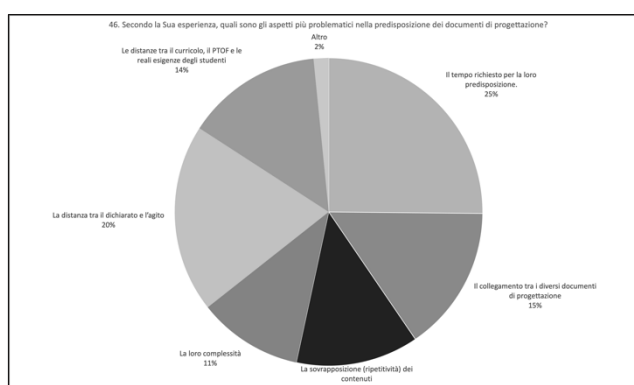


Tabella e Figura 9-41: Aspetti problematici nella predisposizione dei documenti di progettazione (D.46).

Tra le voci più selezionate spicca il problema del tempo necessario alla predisposizione dei documenti che viene rilevato dal 25% dei docenti. Questo problema, stando agli approfondimenti effettuati durante le interviste, è ben presente in tutti gli ordini di scuola interessati e in particolare nella scuola secondaria di I grado.

Proseguendo in ordine di importanza, dopo il problema legato al tempo, emerge il problema della distanza tra il dichiarato e l'agito, segnalato dal 20% del campione: Il collegamento tra i diversi documenti di progettazione, che è il tema centrale di questa ricerca, preoccupa il

15% dei docenti che non sembrano particolarmente preoccupati né dalla loro complessità (11%), né dalla eventuale ripetitività o sovrapposizione dei loro contenuti (13%), mentre la distanza tra il curriculum, il PTOF e le reali esigenze degli studenti viene rilevato dal 14% del campione. Tra le voci volontariamente aggiunte dal 2% del campione si segnalano: le difficoltà di archiviazione e di accesso ai documenti che pregiudicano la loro condivisione; la collaborazione tra i docenti e una migliore collegialità, in particolare nel dialogo tra i diversi ordini di scuola.

Anche queste ultime considerazioni spontanee contribuiscono alla definizione di un quadro generale dal quale si ricava l'immagine di un panorama della progettazione frammentato e deficitario dal punto di vista degli auspicabili collegamenti sul piano:

- dei diversi documenti di progettazione e delle forme di interazione tra di loro;
- dell'efficace gestione della dimensione collegiale necessaria alla piena realizzazione della professione docente;
- dell'efficacia dei rapporti di continuità verticale tra gli ordini di scuola che compongono l'Istituto Comprensivo;
- dei necessari collegamenti tra scuola, utenza e territorio.

### **9.1.3 Opinioni e atteggiamenti**

Per approfondire ulteriormente lo studio di queste problematiche nell'attuale organizzazione scolastica l'analisi descrittiva dei dati raccolti prosegue con l'esplorazione dei livelli di adesione dei soggetti coinvolti nella ricerca ad alcune opinioni proposte sui temi trattati. Per poter fare questo tipo di analisi in ogni sezione del questionario è stato proposto un gruppo di affermazioni ritenute particolarmente significative rispetto alle quali è stato chiesto al docente di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo.

Per consentire un'interpretazione delle risposte raccolte che superi il legame diretto con i singoli documenti di progettazione trattati nel questionario, si propone in questa sede una lettura che procede lungo assi ad essi trasversali tracciati attraverso l'individuazione di temi specifici. Tale scelta è motivata dalla necessità di osservare i risultati raccolti in questa fase di ricerca quantitativa in funzione degli interrogativi posti in premessa.

### 9.1.3.1 La dimensione politica della progettazione

Il tema della funzione politica svolta dai documenti di progettazione elaborati a livello di istituzione scolastica autonoma è stato posto dal legislatore a fondamento degli stessi in una logica di riforma della pubblica amministrazione e di sistema scolastico nazionale che renda possibile, in termini di efficienza, efficacia ed economicità, la predisposizione, lo svolgimento e la valutazione degli interventi, e consenta all'utenza di comprenderli e di partecipare alla loro costruzione e realizzazione in una logica fiduciaria legata ai principi di trasparenza, affidabilità e rendicontabilità.

Di questa dimensione sono pienamente consapevoli i docenti interpellati tra i quali, ad esempio, è ampio (87%) l'accordo sull'opinione che il PTOF è un documento politico di natura istituzionale che deve dichiarare con chiarezza all'utenza quale sia il progetto educativo proposto dalla scuola. Solo il 13% del campione non concorda con questo assunto e dall'indagine non emergono chiaramente le motivazioni a sostegno di questa presa di posizione che non può essere ricondotta semplicemente a logiche di autoreferenzialità e di rifiuto a rendicontare, ma che andrebbero indagate più a fondo.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	6
Abbastanza in disaccordo	7
Abbastanza d'accordo	43
Completamente d'accordo	44
Totale	100
N.	445

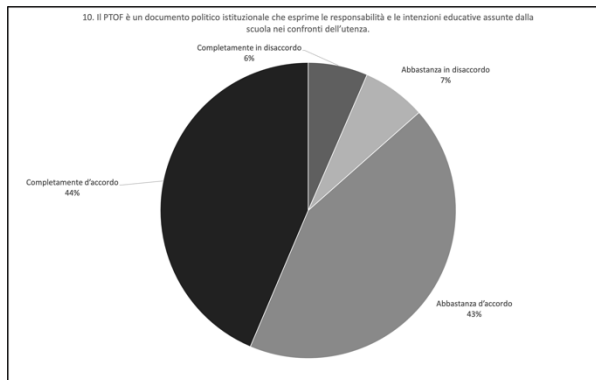


Tabella e Figura 9-42: Il PTOF come documento politico istituzionale (D. 10)

### 9.1.3.2 La progettazione come strumento di comunicazione

La dimensione politica trova riscontro e realizzazione anche nella capacità dei documenti di svolgere la loro funzione comunicativa nei confronti del territorio e dell'utenza. Abbiamo già visto come questo concetto sia stato ampiamente messo in crisi dalla valutazione dei



docenti interpellati circa i livelli di conoscenza dei documenti di progettazione, tanto tra i colleghi, quanto tra l'utenza. Eppure, l'opinione espressa sui singoli documenti riconosce pienamente che essi svolgano anche questa importante funzione. Ad esempio, l'adesione all'opinione che il PTOF è uno strumento di dialogo sia interno sia esterno all'istituzione scolastica raccoglie l'89% dei docenti. Si segnala, in questo caso, la presenza di una forte contraddizione tra quella che possiamo considerare una sincera adesione a una dichiarazione di principio e, al suo opposto, la sensazione condivisa che questo aspetto della progettazione sia ancora lontano da un effettivo riscontro nel contesto scolastico reale. Sarebbe una questione da approfondire probabilmente in termini più pragmatici andando ad indagare se e quali siano le pratiche effettivamente poste in essere dalle scuole per soddisfare questa tensione condivisa verso un positivo ed efficace rapporto di comunicazione tanto interno, quanto esterno all'istituzione scolastica dato che il problema sembra essere ben radicato nelle opinioni espresse dai docenti nei diversi momenti di svolgimento della ricerca.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	3
Abbastanza in disaccordo	8
Abbastanza d'accordo	48
Completamente d'accordo	41
Totale	100
N.	447

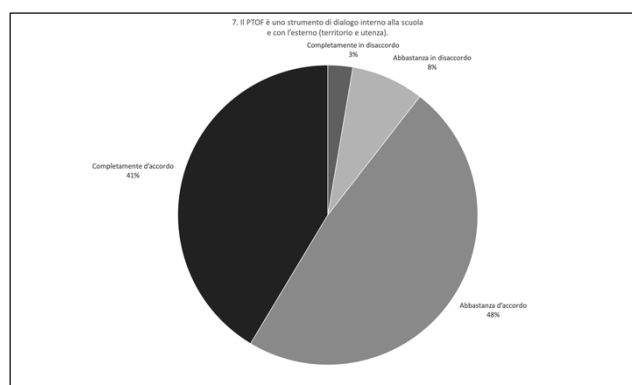


Tabella e Figura 9-43: PTOF come strumento di dialogo interno alla scuola e con l'esterno (D. 7)

Una percentuale ancora superiore (95%) concorda sulla funzione comunicativa del CVI rispetto alle competenze disciplinari e trasversali che la scuola intende far raggiungere ai propri allievi durante il corso degli studi. Anche in questo caso si accentua la contraddizione tra l'adesione a questa affermazione e le precedenti, ripetute, considerazioni critiche sull'utilità del CVI e sul suo effettivo utilizzo in sede di progettazione. Diventa, in questo modo, molto difficile valutare quanta distanza o discontinuità ci sia tra un'adesione alle motivazioni teoriche che hanno portato all'introduzione di questi documenti nelle scuole e l'effettiva capacità e consapevolezza del loro utilizzo come strumenti di comunicazione

fondamentali nella gestione dei rapporti con l'utenza.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	0
Abbastanza in disaccordo	5
Abbastanza d'accordo	52
Completamente d'accordo	43
Totale	100
N.	443

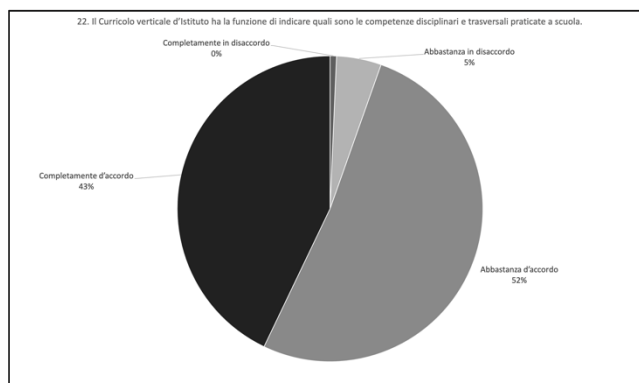


Tabella e Figura 9-44. CVI come indicatore di competenze individuali e trasversali (D. 22)

E lo stesso andamento (91%) si registra anche nell'ampio accordo con l'opinione che progettare la didattica significa stabilire quali siano gli obiettivi di apprendimento da far raggiungere a tutti gli studenti.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	1
Abbastanza in disaccordo	6
Abbastanza d'accordo	40
Completamente d'accordo	53
Totale	100
N.	446

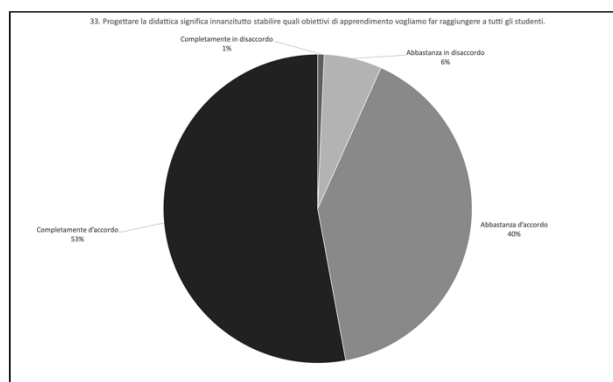


Tabella e Figura 9-45. PRD e obiettivi di apprendimento (D. 33)

Questa serie di passaggi attraverso i singoli documenti, che vanno dall'organizzazione complessiva della scuola fino all'organizzazione delle attività didattiche in classe, dimostra una piena consapevolezza, tra i docenti, dell'azione politica e della funzione comunicativa affidata alla progettazione e alla redazione dei relativi documenti. Tuttavia, non ci si può esimere dall'osservare la forte discontinuità esistente tra l'adesione a queste dichiarazioni di principio e la constatazione sempre operata dai docenti interpellati, sull'insufficiente

conoscenza dei documenti sia da parte del personale scolastico, sia dall'utenza.

Se per la funzione comunicativa interna si può sostenere che si tratta di un elemento di forte criticità che individua una frattura tra le funzioni che i documenti dovrebbero svolgere e quelle che effettivamente svolgono, per quanto attiene alla funzione comunicativa esterna si potrebbe, invece, ragionare in termini di opportunità e di efficacia di questi documenti che, se da un lato hanno consentito di affrontare il problema del miglioramento del rapporto tra scuola, utenza e territorio, dall'altro ancora non raggiungono completamente il risultato sperato.

Opinione		%
Completamente in disaccordo	in	3
Abbastanza in disaccordo		21
Abbastanza d'accordo		56
Completamente d'accordo		20
Totale		100
N.		437

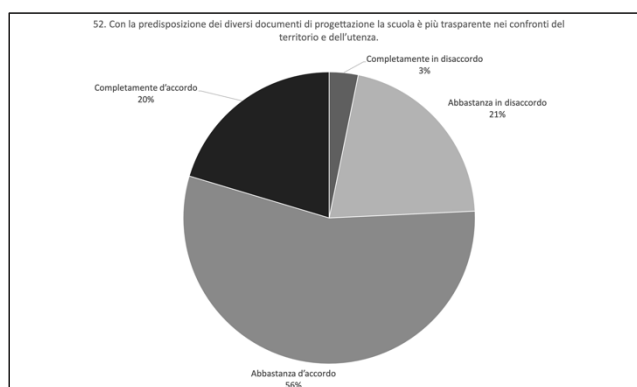


Tabella e Figura 9-46: Progettazione e trasparenza nei confronti del territorio e dell'utenza (D. 52).

A sostegno di questa possibile interpretazione del dato si può prendere in considerazione il tema della trasparenza che dovrebbe facilitare la funzione comunicativa richiesta ai documenti di progettazione. Si osservi, a tale proposito, il diverso livello di adesione dei docenti all'opinione che con l'introduzione dei documenti di progettazione è aumentata la trasparenza della scuola verso l'esterno. In questo specifico caso si registra un positivo livello di adesione da parte del personale docente (76%) che si colloca però in controtendenza rispetto a quanto registrato in precedenza sull'efficacia comunicativa dei singoli documenti e che evidenzia come per quasi un quarto del campione (24%) ci siano elementi di criticità nell'espletamento di questa funzione. È opportuno chiedersi se siano proprio questi documenti, vista la loro natura tecnica che li rende poco accessibili anche a chi opera all'interno dell'istituzione scolastica, a dover svolgere questa funzione o se questo aspetto particolarmente critico e contraddittorio renda necessario un loro ripensamento.

Valga, a sostegno di quest'ipotesi, la pratica diffusa in molte scuole italiane di predisporre una versione ridotta del PTOF (il cosiddetto *mini-PTOF* o "*poffino*"), da mettere a

disposizione delle famiglie e degli studenti al momento dell'iscrizione, per rendere più agevole la comprensione dell'organizzazione della scuola e più accessibili le forme per mettersi agevolmente in comunicazione con la stessa.

### *9.1.3.3 La progettazione come adempimento burocratico*

La presenza nella normativa scolastica di precise indicazioni circa l'obbligo per il docente di redigere, singolarmente e collegialmente, i documenti di progettazione porta inevitabilmente ad esplorare la dimensione dello svolgimento di questo compito in termini di adempimento di ordine burocratico amministrativo. In linea di principio i docenti interpellati si sono schierati a grande maggioranza (87%) contro una lettura generale dei documenti di progettazione declinati solo in termini di adempimento; prospettiva che incontra il favore solamente del residuo 13% del campione. Questo risultato consente di ritenere che la cultura della progettazione intesa come elemento fondante dell'attività professionale è già saldamente radicata nelle opinioni del personale docente che accoglie positivamente questa pratica, ne riconosce l'utilità e non la vive come un semplice obbligo imposto dall'alto. Questa affermazione di principio contrasta, purtroppo, con quanto la ricerca evidenzia rispetto alle pratiche di progettazione effettivamente realizzate e alle opinioni espresse sui singoli documenti di progettazione presenti oggi nel sistema scolastico italiano.

A tale proposito si osservi che, data la loro mole e complessità, non è sostenibile l'idea che tutti i docenti debbano partecipare direttamente alla redazione dei documenti. Non a caso il problema del tempo necessario per la loro compilazione è il primo problema segnalato, nonostante la presenza di precise e opportune pratiche di delega.

Diverso è il problema, trattato in precedenza, della loro adeguata conoscenza, funzionale al loro pieno utilizzo che individua almeno due versanti attraverso i quali migliorare la gestione di questo problema. Il primo, rilevabile nella necessità, chiaramente espressa dai docenti, di procedere verso una loro semplificazione. La seconda, più strutturale, di potenziare le attività di formazione professionale di tutto il personale docente.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	60
Abbastanza in disaccordo	27
Abbastanza d'accordo	11
Completamente d'accordo	2
Totale	100
N.	443

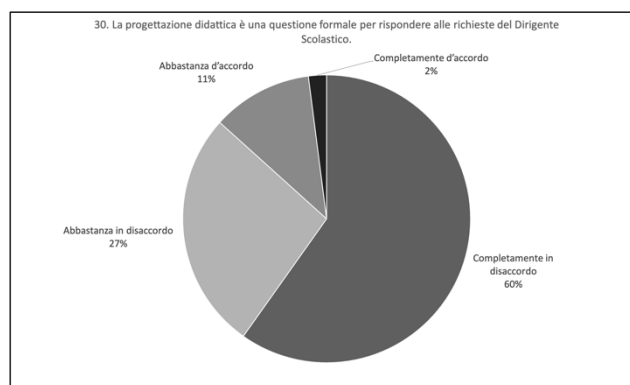


Tabella e Figura 9-47: - PRD come questione formale (D.30)

Infatti, quando i docenti sono stati interpellati sullo stesso tema in relazione ai singoli documenti di progettazione questo schieramento compatto si è disgregato ed è emersa una netta spaccatura. Il corpo docente, infatti, risulta sostanzialmente diviso a metà tra chi è in accordo e chi in disaccordo, parziale o totale, nel considerare il PTOF (58% in disaccordo e 42% in accordo) o il CVI (52% - 48%) come un adempimento burocratico. Possiamo considerare la contraddizione rilevata nella differenza tra l'ampia adesione alla dichiarazione di principio, che possiamo interpretare come assunzione di responsabilità da parte dei docenti, e la contrapposta posizione assunta nel considerare la redazione dei singoli documenti un assolvimento di obblighi formali, come una difficoltà dei docenti ad orientarsi nella complessa e pressante strutturazione dell'attività di progettazione, che si risolve nello svolgimento del compito assegnato, ma che fatica a trovare una precisa direzione di senso, un effettivo collegamento con la sua realizzazione pratica e con le necessità operative concrete di progettazione di interventi che si traducano in attività didattico – educative in classe.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	27
Abbastanza in disaccordo	31
Abbastanza d'accordo	31
Completamente d'accordo	11
Totale	100
N.	439

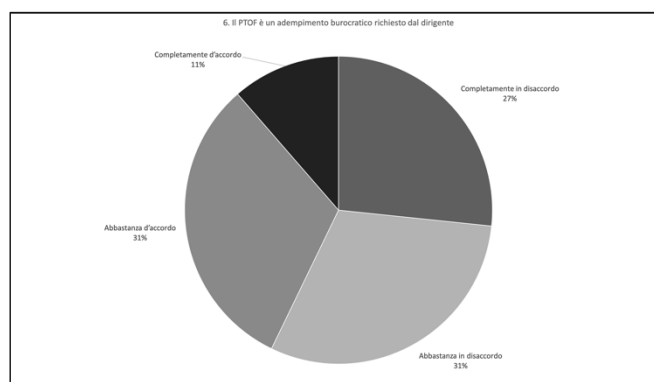


Tabella e Figura 9-48: PTOF come adempimento burocratico richiesto dal Dirigente (D.6)

Opinione	%
Completamente in disaccordo	23
Abbastanza in disaccordo	29
Abbastanza d'accordo	34
Completamente d'accordo	14
Totale	100
N.	436

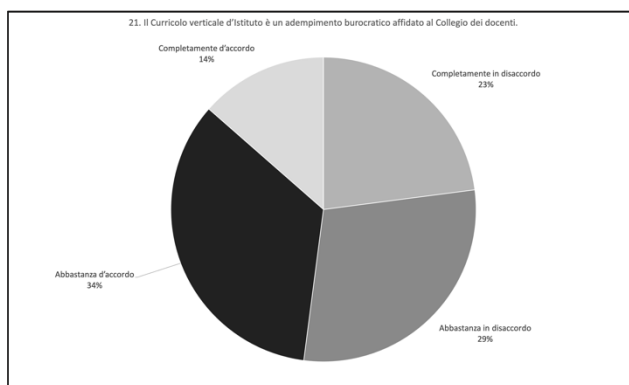


Tabella e Figura 9-49: CVI come adempimento burocratico affidato al Collegio dei docenti (D. 21)

#### 9.1.3.4 La progettazione come risorsa

Le stesse posizioni di contrapposizione che dividono il personale docente sul tema della progettazione come adempimento burocratico si osservano, seppur con un andamento diverso, anche nelle opinioni espresse sulla progettazione intesa come risorsa. L'affermazione sul fatto che con l'introduzione dei documenti di progettazione è migliorata la qualità dell'offerta formativa della scuola trova il consenso del 63% del campione. Quindi, oltre un terzo degli interpellati non concorda con questa opinione.

Queste posizioni contrapposte evidenziano la divergenza di vedute sui temi della progettazione che sono quotidianamente vissute all'interno delle singole istituzioni scolastiche dove, probabilmente per l'attuale livello di complessità, unito ai tempi consentiti e alla necessità di rispondere con rapidità alle emergenze quotidiane e, più in generale, alla pressioni dell'ambiente esterno sulla scuola, diventa difficile avere una larga convergenza sull'opinione che la progettazione sia effettivamente una risorsa per la scuola e per l'insegnante o, al contrario, rappresenti un'attività avulsa dalla pratica se non addirittura un ostacolo.

<b>Opinione</b>	<b>%</b>
Completamente in disaccordo	7
Abbastanza in disaccordo	30
Abbastanza d'accordo	55
Completamente d'accordo	8
Totale	100
N.	444

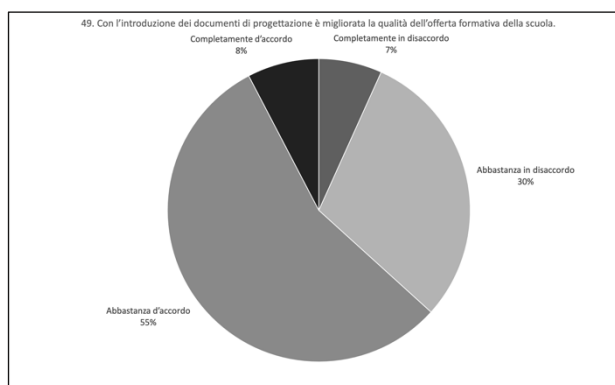


Tabella e Figura 9-50: Progettazione e miglioramento della qualità dell'offerta formativa (D. 49).

Ampio è, invece, il consenso sui PRG che vengono considerati dal 70% del campione la fonte per il reperimento di risorse materiali. Questo dato di ordine economico va inserito nella più ampia cornice delle limitate risorse di cui la scuola dispone e delle condizioni salariali del personale docente. Tuttavia, esso non può essere neanche slegato dalla successiva considerazione che le risorse, non solo economiche, acquisite mediante i PRG, sono un importante strumento attraverso il quale gli insegnanti possono intervenire nel miglioramento dell'offerta formativa coniugando con efficacia le finalità istituzionali con le richieste dell'utenza e con le opportunità offerte dal territorio e dai portatori di interessi.

<b>Opinione</b>	<b>%</b>
Completamente in disaccordo	12
Abbastanza in disaccordo	18
Abbastanza d'accordo	57
Completamente d'accordo	13
Totale	100
N.	443

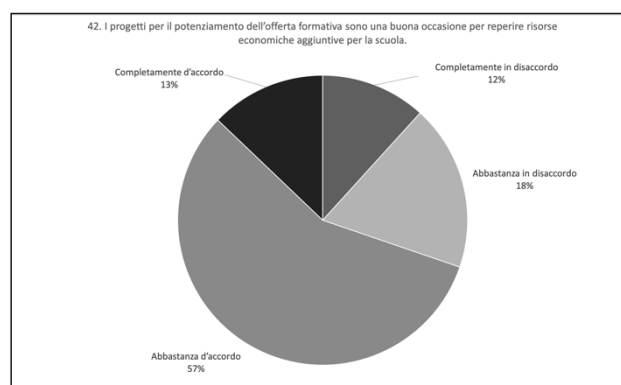


Tabella e Figura 9-51: Progetti come fonte per il reperimento di risorse economiche per la scuola (D. 42)

Dello stesso ordine di grandezza è l'accordo sull'opinione che i PRG contribuiscono al miglioramento delle attività curricolari (70%), come dimostrato anche dai dati sulla partecipazione dei docenti a queste attività. Si osservi comunque che quasi un terzo del

personale (30%) si colloca in una posizione critica nei confronti dei PRG. Questa nuova linea di separazione, che ricorre nell'analisi aggregata dei dati, divide il personale docente (2/3 favorevoli e 1/3 contrario ai PRG) e individua la costante presenza e consistenza di due schieramenti contrapposti con questa specifica disposizione di forze.

Il primo gruppo, maggioritario, vorrebbe, probabilmente, vedere accentuato il ruolo di innovazione e di ricerca che ogni istituzione scolastica autonoma dovrebbe favorire. Il secondo gruppo, al contrario, pare optare per una scuola maggiormente strutturata e organizzata attorno al solo compito di istruire e formare secondo linee codificate, ampiamente condivise a livello accademico e definite dalle politiche scolastiche nazionali.

A sostegno dell'interpretazione appena proposta interviene anche il dato che evidenzia come il 53% del campione si schieri a favore dell'opinione che i PRG per il miglioramento dell'offerta formativa si collocano al di fuori dell'ambito del normale lavoro di PRD curricolare. La consistenza della parte che, invece, si oppone a questa affermazione raggiunge il 47% certificando nuovamente l'esistenza di una divisione netta tra i docenti nelle opinioni sulla funzione svolta dalla progettazione intesa come risorsa all'interno dell'organizzazione scolastica e del ruolo oggi svolto dai PRG in questo ambito. Questo dato conferma la presenza di una netta spaccatura interna al personale docente sul tema della progettazione. Inoltre, la forte autonomia raggiunta dai PRG, rispetto al resto dei documenti di progettazione, dà una chiara dimensione del rischio di frammentazione nell'organizzazione, sia generale, sia a livello di plesso o di classe. Il pericolo che si vada incontro a una polverizzazione delle esperienze, dato l'eccesso di indipendenza dei PRG rispetto al contesto territoriale, ma anche progettuale e organizzativo delle istituzioni scolastiche autonome, appare elevato.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	5
Abbastanza in disaccordo	25
Abbastanza d'accordo	48
Completamente d'accordo	22
Totale	100
N.	434

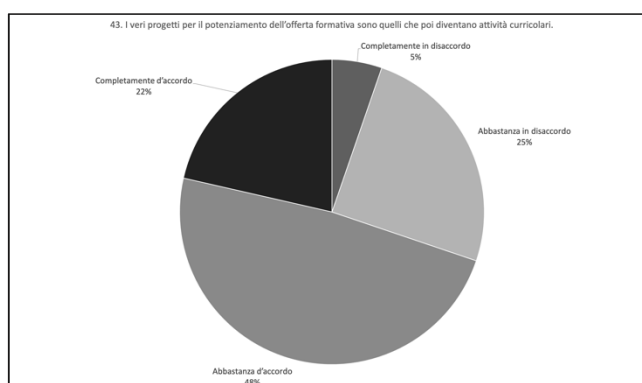


Tabella e Figura 9-52: Progetti come fonte di miglioramento delle attività curricolari D. 43)



Opinione	%
Completamente in disaccordo	17
Abbastanza in disaccordo	30
Abbastanza d'accordo	42
Completamente d'accordo	11
Totale	100
N.	443

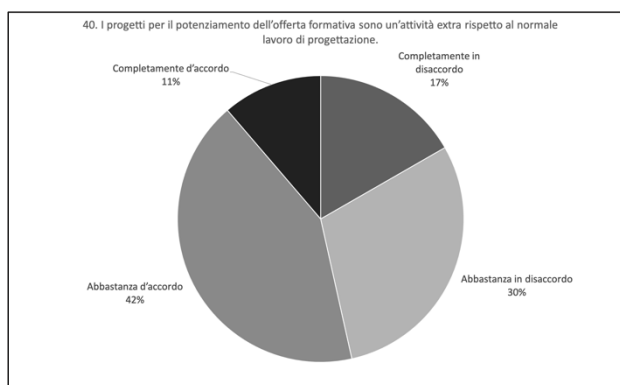


Tabella e Figura 9-53: Progetti come attività extra rispetto al normale lavoro di progettazione (D. 40).

Lo stesso andamento si conferma anche davanti alla richiesta di aderire all'affermazione che critica l'eccessivo numero dei PRG presenti a scuola. In questo caso si trova in disaccordo il 68% del campione a fronte del 32% che si esprime favorevolmente. Questo dato, come i precedenti commenti alle risposte in tema di progettazione come risorsa, appare coerente con la percentuale di docenti direttamente coinvolti nei PRG e conferma lo sbilanciamento esistente all'interno delle attività di progettazione realizzate a scuola dove, contrariamente a quanto avviene per la predisposizione dei documenti istituzionali, questo specifico ambito di intervento coinvolge una larga maggioranza dei docenti.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	31
Abbastanza in disaccordo	37
Abbastanza d'accordo	26
Completamente d'accordo	6
Totale	100
N.	444

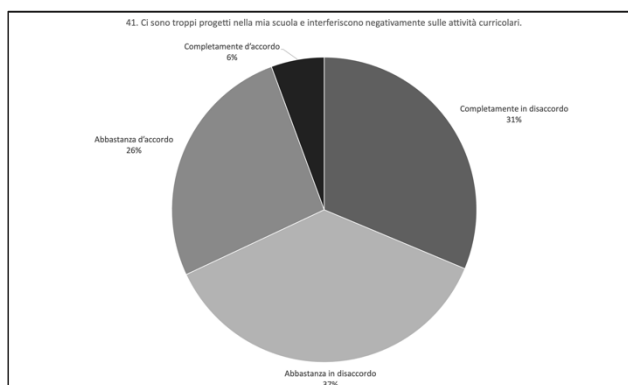


Tabella e Figura 9-54: Eccessivo numero di progetti e interferenze negative sulle attività curricolari (D. 41.)

Per queste ragioni si può ragionevolmente sostenere che: se, da una parte, la progettazione rappresenta un problema di non facile gestione per la maggioranza del personale docente, che tende a confrontarsi con essa in termini di adempimento burocratico; dall'altra, nella

predisposizione dei PRG si concentra l'attenzione degli insegnanti che in essi vedono ampliarsi le possibilità di:

- reperire risorse aggiuntive per ampliare e migliorare l'offerta formativa;
- disporre di risorse economiche che consentono di vedere riconosciuto il maggior impegno professionale e che migliorano le proprie condizioni salariali;
- intervenire in profondità sull'organizzazione dell'istituzione scolastica;
- migliorare o potenziare le attività didattico – educative a favore degli studenti.

### 9.1.3.5 La progettazione come ostacolo

Considerato che in tema di progettazione l'adesione alle opinioni proposte individua un terzo di personale docente in posizione critica rispetto a come vengono attualmente organizzate queste pratiche, nella predisposizione del questionario è stata considerata l'opportunità di osservare anche il problema della percezione della progettazione come ostacolo al buon funzionamento della scuola. Interpellati in questo senso a proposito del PTOF i docenti hanno dichiarato a maggioranza il loro disaccordo (73%). Anche in questo caso la percentuale di coloro che hanno assunto questa posizione coincide, in sostanza, con quella dei docenti che sono direttamente impegnati nei PRG, mentre la posizione favorevole raccoglie chi anche in precedenza aveva espresso le proprie critiche sulla progettazione, in generale e sui PRG, in particolare (27%).

Opinione	%
Completamente in disaccordo	32
Abbastanza in disaccordo	41
Abbastanza d'accordo	20
Completamente d'accordo	7
Totale	100
N.	448

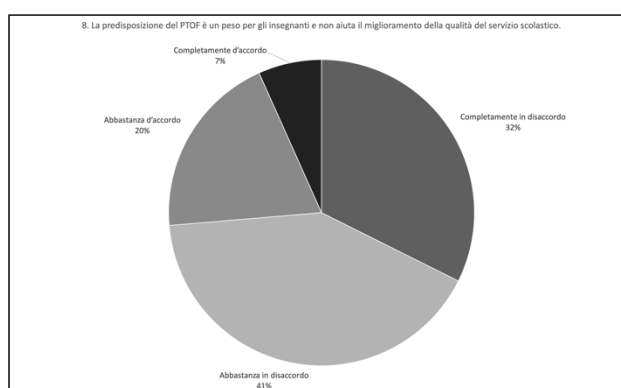


Tabella e Figura 9-55: PTOF come peso per gli insegnanti (D. 8).

In nessun caso la maggioranza degli insegnanti si dimostra a favore di un'idea della progettazione come ostacolo mostrando, anzi, una diffusa opinione positiva, tanto rispetto all'impiego di queste pratiche come espressione della propria libertà di insegnamento, quanto rispetto ai limiti che esse possono evidenziare nei confronti dell'offerta formativa predisposta a favore di ogni studente o di ogni gruppo classe. Richiesti di aderire o meno all'opinione sull'inutilità di progettare collegialmente le attività didattiche, pratica che ridurrebbe la libertà dell'insegnante di esercitare la professione docente, il campione ha preso a larga maggioranza posizione contraria (75%). Va tuttavia osservato che il tema della progettazione come ostacolo riemerge in modo consistente come conseguenza della difficoltà dei documenti a comunicare tra di loro, come si vedrà oltre nel capitolo che tratta nello specifico questo tema.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	34
Abbastanza in disaccordo	41
Abbastanza d'accordo	18
Completamente d'accordo	7
Totale	100
N.	448

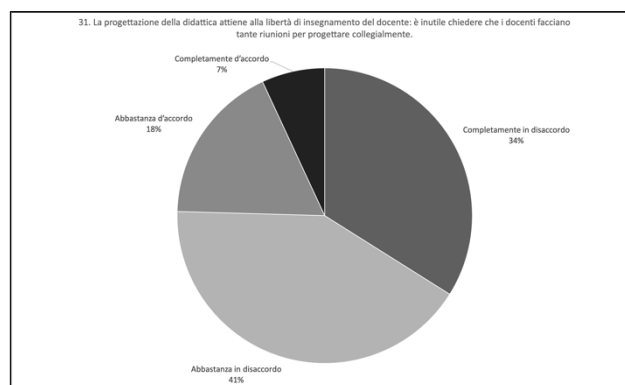


Tabella e Figura 9-56: PRD e libertà di insegnamento del docente (D.31).

Sempre in campo didattico, si registra un forte disaccordo (85%) verso l'opinione sull'inutilità della progettazione a causa dell'impossibilità di gestire la variabile costituita dagli studenti, il cui comportamento vanificherebbe ogni tipo di attività precedentemente pianificata dai docenti. In quest'ultimo caso la netta opposizione a questa dichiarazione fa presupporre l'adesione a un ideale di professionalità docente dove la progettazione delle attività educative e didattiche rappresenta un valore indiscutibile. Visto l'andamento generale nelle risposte alle domande fin qui esaminate andrebbe considerato lo scostamento esistente tra l'adesione alle dichiarazioni di principio e le posizioni assunte nelle pratiche di progettazione. Negli ultimi due aspetti appena esaminati si conferma il persistere in almeno un terzo del campione di una visione della progettazione come ostacolo all'effettivo esercizio della professione docente e come impedimento allo specifico intervento richiesto in ogni classe.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	48
Abbastanza in disaccordo	37
Abbastanza d'accordo	11
Completamente d'accordo	4
Totale	100
N.	206

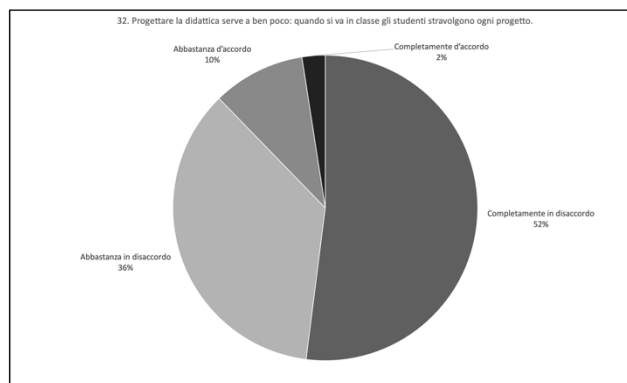


Tabella e Figura 9-57: Inutilità della PRD rispetto alla variabile studenti (D. 32).

Questo dato conferma il permanere, in una quota significativa dei docenti che compongono questo campione, di una visione negativa della progettazione in campo scolastico che resiste tanto alla predisposizione dei cosiddetti “documenti di rito”, quanto alla organizzazione di specifiche attività migliorative o integrative dell’attività curricolare ordinaria che oggi appaiono particolarmente concentrate nella realizzazione di PRG, piuttosto che nel miglioramento dell’offerta formativa o nella revisione dei curricoli predisposti a livello di istituzione scolastica autonoma.

#### 9.1.3.6 La complessità della progettazione in campo scolastico

Dai dati raccolti appare chiaro che, pur riconoscendone il peso, non prevale tra i docenti la percezione che la progettazione rappresenti un ostacolo nello svolgimento della loro professione. L’opinione sulla quale è, invece, forte l’adesione è quella posta sulla complessità del lavoro di progettazione e sulla necessità di procedere verso una sua semplificazione. Forse è questo oggi, insieme al citato problema del tempo a disposizione, il maggiore ostacolo a una più efficace attività progettuale nelle scuole. O almeno può essere interpretata in questo senso la richiesta di semplificazione che proviene dal personale docente.

L’opinione circa la complessità della progettazione, anche solo dal punto di vista burocratico, e su come questo aspetto pesi sul lavoro dei docenti incontra il favore del 64% del campione.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	8
Abbastanza in disaccordo	28
Abbastanza d'accordo	48
Completamente d'accordo	16
Totale	100
N.	441

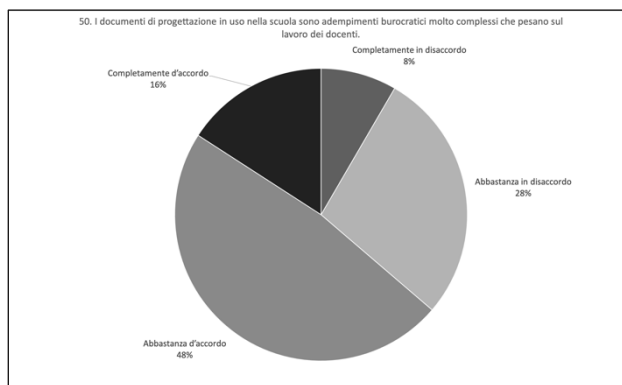


Tabella e Figura 9-58: Documenti di progettazione come adempimenti complessi e pesanti (D. 50).

Considerato l'atteggiamento assunto dai docenti nei confronti dell'opinione circa la progettazione come ostacolo, si ritiene che la risposta data a questo stimolo vada posta in stretta correlazione con il tema della complessità, come suggerisce la posizione assunta nei confronti dell'idea di semplificare questo processo che raccoglie la quasi totalità dei docenti che hanno partecipato all'indagine (89%). Anche in questo caso si noti che non è in discussione il principio della progettazione in campo scolastico ma le pratiche attualmente poste in essere per la sua realizzazione. Si osservi la coincidenza della percentuale dei contrari a questa opinione che coincide sostanzialmente con il dato relativo ai docenti che hanno partecipato direttamente alla redazione dei documenti di progettazione.

Si può per questo ipotizzare che una maggiore frequentazione degli stessi potrebbe, nel tempo, renderli di più facile accesso e utilizzo nella fase di progettazione e di valutazione delle attività didattico – educative.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	2
Abbastanza in disaccordo	9
Abbastanza d'accordo	45
Completamente d'accordo	44
Totale	100
N.	439

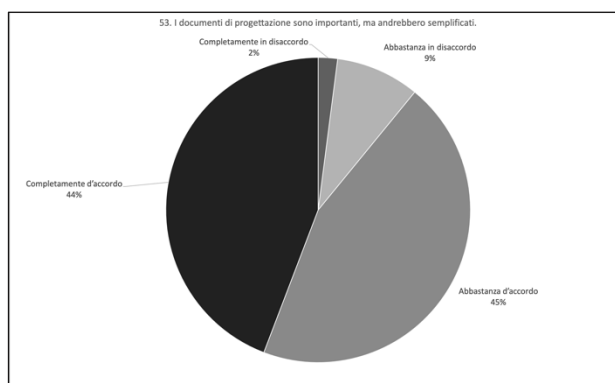


Tabella e Figura 9-59: Semplificazione dei documenti di progettazione (D. 53).

Infatti, accertato che il tema della scuola come organizzazione complessa non va sottovalutato, ed è ben presente nella letteratura scientifica di riferimento esaminata in precedenza, il problema della sua gestione non può essere delegato esclusivamente alle singole istituzioni scolastiche autonome, ancorché connesse in rete. Si tratta di un tema trasversale che deve probabilmente trovare una più equilibrata gestione a livello di sistema scolastico, compreso il settore universitario, e non solo nel campo specifico della progettazione, ma anche in sede di valutazione, di formazione del personale, di ricerca, di innovazione tecnologica e metodologica a supporto delle pratiche oggi in corso.

Si tralascia in questa sede una trattazione più approfondita del tema politico della semplificazione degli atti amministrativi e della economicità, efficacia e trasparenza, sia dell'azione amministrativa, sia di quella didattico – educativa alla quale, comunque, il tema della progettazione non è estraneo.

#### 9.1.3.7 Il posizionamento dei documenti di progettazione

Un altro aspetto dello studio sui documenti di progettazione è quello del loro posizionamento, sia all'interno dello specifico spazio progettuale delle relazioni con gli altri documenti, sia nel più ampio quadro dell'organizzazione della scuola, in particolare delle attività educative e didattiche che contraddistinguono l'offerta formativa. Abbiamo già osservato la tendenza del personale docente che ha partecipato all'indagine a schierarsi su posizioni estreme e a divergere in maniera significativa sulla qualità e sull'importanza data ad alcuni di questi documenti e a convergere sulla collocazione intermedia per altri.

Tornando alle valutazioni sul PTOF, nel questionario il 77% del campione si è schierato a favore dell'opinione che questo documento è l'elemento centrale di tutta la progettazione educativa collegiale. Anche questo dato conferma quanto osservato in precedenza sulla tendenza di circa un terzo del campione, (in questo caso solo il 23%) ad assumere una posizione critica nei confronti della progettazione in generale. Inoltre, esso conferma il ruolo di mediazione affidato al PTOF già rilevato in precedenza.

<b>Opinione</b>	<b>%</b>
Completamente in disaccordo	6
Abbastanza in disaccordo	17
Abbastanza d'accordo	52
Completamente d'accordo	25
Totale	100
N.	447

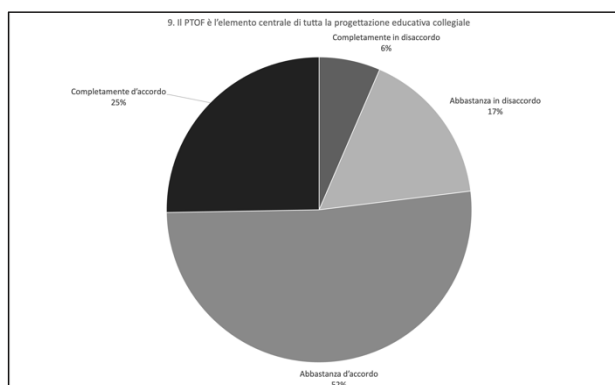


Tabella e Figura 9-60: PTOF come elemento centrale di tutta la progettazione educativa collegiale (D. 9).

Più marcata è, invece, la posizione di centralità che viene attribuita al curriculum verticale di istituto. Posti davanti all'analogo quesito dove si sostiene l'opinione che il curriculum verticale d'istituto è il documento di riferimento per la PRD, l'89% dei docenti coinvolti nell'indagine ha manifestato il suo accordo, mentre l'11% si è opposto. Questo dato conferma, ancora una volta, la centralità data al curriculum che, tra i documenti in uso, è il documento su cui negli ultimi anni si è maggiormente concentrata l'attenzione degli operatori.

Probabilmente la maggiore adesione a questo assunto va ricercata nella maggiore concretezza e immediatezza di utilizzo in sede di PRD del CVI rispetto al PTOF che rimane più astratto. Rimane aperta la questione sulle criticità del rapporto tra CVI e INC che sembra quasi competano tra di loro, escludendosi, nell'occupare una posizione centrale nel lavoro di progettazione delle attività didattiche affidato al personale docente.

<b>Opinione</b>	<b>%</b>
Completamente in disaccordo	2
Abbastanza in disaccordo	9
Abbastanza d'accordo	53
Completamente d'accordo	36
Totale	100
N.	443

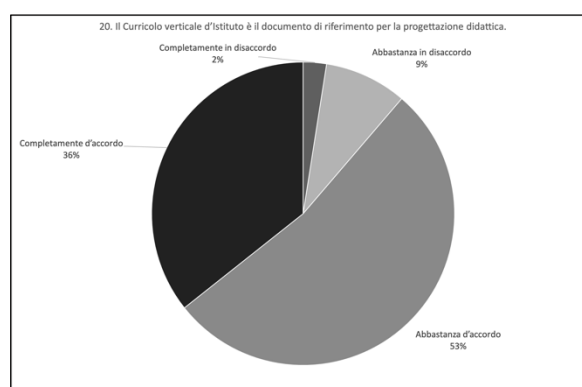


Tabella e Figura 9-61: CVI come documento di riferimento per la PRD (D. 20).

### 9.1.3.8 Continuità e discontinuità nel collegamento tra i vari documenti di progettazione

Il problema generale delle possibili difficoltà di collegamento tra i diversi documenti di progettazione divide, ancora una volta, il personale docente e individua due opposti schieramenti. Il primo, composto dal 40% del campione, è contrario all'opinione che i diversi documenti di progettazione facciano fatica a comunicare tra di loro e non facilitino l'attività didattica, mentre il 60% la condivide. È plausibile ritenere che la quota di docenti contrari a questa opinione non pensino che la comunicazione tra di essi sia scorrevole, ma possano, piuttosto, avere una visione dei singoli documenti di progettazione come unità a sé stanti.

Pesa su questa interpretazione quanto in precedenza osservato sui livelli di adesione alle opinioni che concordano con l'idea della progettazione come adempimento burocratico e alle posizioni assunte sulla distanza esistente tra la PRD e gli altri documenti istituzionali di progettazione che evidenziano il problema della polarizzazione nei comportamenti assunti dai docenti. Questo atteggiamento sancirebbe una posizione di ferma negazione del carattere complesso ma fortemente interconnesso dell'attuale modello di progettazione utilizzato nella scuola statale italiana.

Per la restante parte del campione si può ipotizzare che, all'interno di una visione più organica della progettazione in campo scolastico, sia più impellente la necessità di migliorare le interazioni esistenti e di individuare momenti di continuità forte tra gli stessi che, nell'intento di superare le fratture e le discontinuità rilevate, ne semplifichi la redazione, l'utilizzo, la gestione e la valutazione.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	6
Abbastanza in disaccordo	34
Abbastanza d'accordo	47
Completamente d'accordo	13
Totale	100
N.	434

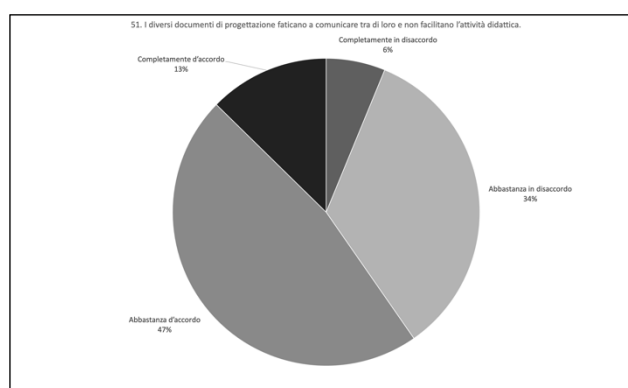


Tabella e Figura 9-62: Difficoltà dei documenti a comunicare tra di loro (D. 51).



Come accennato, sul tema del collegamento tra i vari momenti e documenti di progettazione va rilevato il diverso atteggiamento assunto dai docenti nel considerare i singoli documenti. Questa visione parziale contrasta con la visione totale sul tema e con l'adesione ai principi che sostengono questa pratica. Inoltre, anche in questo ambito della ricerca emerge con chiarezza il diverso impatto prodotto dai PRG rispetto alla funzione di collegamento con il resto della progettazione scolastica. Questi ultimi, ancora una volta, mostrano, da un lato, di essere la parte più viva e frequentata della progettazione; dall'altro, di avere una loro collocazione specifica nel complesso panorama delle attività di progettazione affidate agli insegnanti, insieme a un elevato grado di indipendenza all'interno del problematico quadro delle discontinuità rilevate nelle interconnessioni tra i diversi documenti di progettazione oggi in uso nella scuola.

Tornando ai singoli documenti di progettazione si osserva, ad esempio, che il 71% del campione non concorda con l'opinione che il CVI sia un documento troppo astratto per essere utile nella progettazione delle attività didattiche in classe. Nel rifiutare quest'idea i docenti ne certificano la necessaria concretezza e il forte collegamento con la progettazione delle attività didattiche sviluppate a livello di classe. Resta comunque da approfondire il motivo per cui questo assunto venga, invece, approvato da un terzo del campione esaminato. Questo dato evidenzia, ancora una volta, la frattura provocata da questa difformità di visione che si traduce nella presenza consolidata tra i docenti di pratiche di progettazione contraddittorie e potenzialmente contrapposte o, per lo meno, di non avere lo stesso sguardo verso la ricerca di una utilità di questi documenti ai fini della progettazione e della migliore realizzazione delle attività didattico – educative a favore delle alunne e degli alunni delle classi in cui operano.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	31
Abbastanza in disaccordo	40
Abbastanza d'accordo	24
Completamente d'accordo	5
Totale	100
N.	443

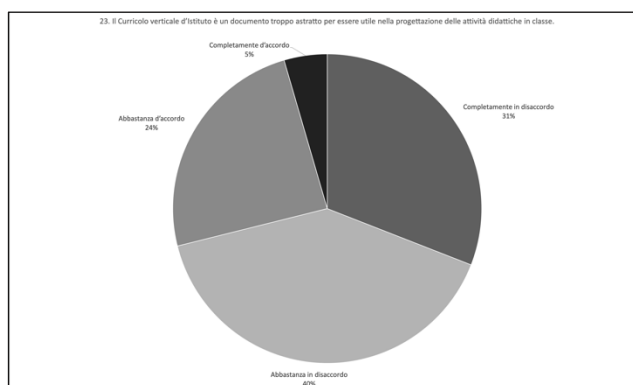


Tabella e Figura 9-63: CVI come documento troppo astratto per essere utile nella PRD (D. 23).

L'adesione all'opinione che i PRG per il potenziamento dell'offerta formativa sono parte integrante del PTOF raccoglie la quasi totalità del campione (93%). Questo risultato si allinea con quanto già osservato sulla specifica collocazione che i PRG hanno nell'attuale organizzazione dell'istituzione scolastica autonoma e sulla massiccia adesione dei docenti a questa attività progettuale, in aperta contraddizione con le percentuali di partecipazione alla redazione degli altri documenti di progettazione esaminati in precedenza. L'individuazione di un forte collegamento tra i PRG per il miglioramento dell'offerta formativa (che, si ricordi, rappresentano quasi un terzo (il 29%) di tutti i PRG attivati nelle scuole campione) e il PTOF può essere interpretato come un segnale positivo di ricerca di continuità interna alla progettazione in un quadro che si presenta complessivamente frammentato. Sarebbe tuttavia interessante approfondire lo studio di questo aspetto andando a verificare quanta parte dei PRG per il miglioramento dell'offerta formativa, una volta conclusi, diventino effettivamente parte integrante e consolidata del PTOF della scuola o tendano a perdere la loro validità ed efficacia nel tempo in quanto concepiti per uno specifico problema temporaneo riguardante l'istituto, un plesso o un singolo gruppo classe.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	1
Abbastanza in disaccordo	6
Abbastanza d'accordo	53
Completamente d'accordo	40
Totale	100
N.	430

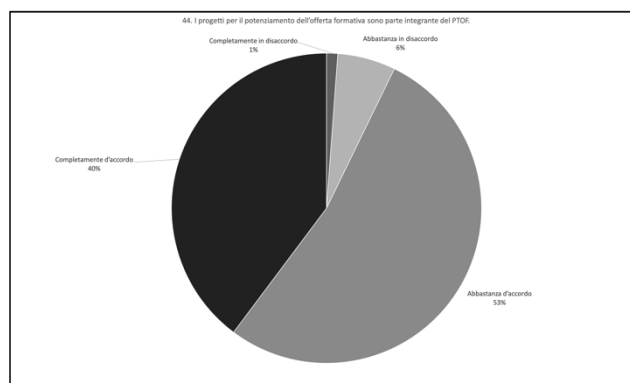


Tabella e Figura 9-64: I PRG per il potenziamento dell'offerta formativa come parte del PTOF (D. 44)

Come parziale risposta a quest'ultimo interrogativo si può valutare l'atteggiamento evidenziato dai docenti nell'adesione all'affermazione sul fatto che la PRD è una sfida che ogni anno costringe a ripensare alle prassi di insegnamento. Questa affermazione che definisce la progettazione in campo scolastico come un processo dinamico, senza fine, all'interno del quale il docente è chiamato a muoversi con competenza, incontra il favore del 91% del campione.

Opinione	%
Completamente in disaccordo	3
Abbastanza in disaccordo	6
Abbastanza d'accordo	36
Completamente d'accordo	55
Totale	100
N.	448

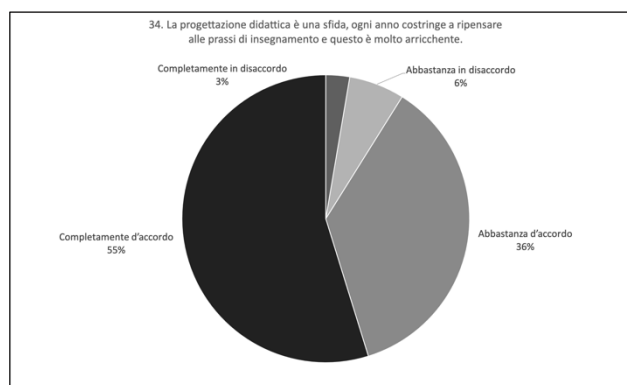


Tabella e Figura 9-65: PRD come sfida (D. 34).

La sostanziale assenza di completo dissenso (3%) consente di documentare la piena consapevolezza nel personale docente del fatto che la progettazione in campo scolastico non può avere mai termine e che questo rappresenta uno dei tratti distintivi e maggiormente positivi della professionalità docente, rispetto al quale non si gioca solo l'efficacia dell'azione organizzativa, educativa e didattica, ma si concretizza anche come misura della crescita personale e professionale, individuale e collegiale, degli insegnanti. Resta da chiarire come questo assunto si realizzi nelle prassi di progettazione utilizzate. Alcune osservazioni in merito sono state rese possibili dalle risposte date alle domande aperte inserite nel questionario.

#### 9.1.4 Uno sguardo alle dichiarazioni sulle pratiche utilizzate per gestire la progettazione.

Il questionario prevedeva due domande a risposta aperta finalizzate a realizzare una prima esplorazione delle dichiarazioni sulle pratiche o sulle consuetudini, formali o informali, utilizzate nelle scuole campione per gestire con maggiore efficacia la progettazione e per raccogliere eventuali proposte di miglioramento basate sull'esperienza diretta del personale docente.

La prima domanda (D. 47) chiedeva, al di là delle disposizioni normative, se ci fossero delle pratiche che i docenti utilizzavano per gestire meglio i problemi legati alla progettazione. Solo il 25% dei docenti ha risposto a questa domanda e nel 3% dei casi la risposta è stata negativa. Tuttavia, dalle risposte fornite è possibile individuare la presenza di alcune precise

categorie concettuali, tra di loro interconnesse, che possono essere ricondotte alle strategie utilizzate.

La prima di queste per numero di occorrenze nelle risposte raccolte riguarda la pratica del *confronto* (23 occorrenze) che risulta essere una pratica quotidiana che coinvolge direttamente molti insegnanti. Il confronto non viene declinato solo in termini personali e informali come nelle affermazioni:

- Confronto verbale in persona;
- Confronto empatico fra colleghe di sezione;
- Confronto quotidiano con scambi di informazioni.

Esso viene, infatti, qualificato come una pratica efficace anche all'interno degli organi collegiali:

- Se ne discute e ci si confronta durante la programmazione didattica settimanale;
- Confronto frequente con i colleghi di dipartimento;
- Confronto fra insegnanti sia della stessa disciplina sia del Consiglio di classe.

La pratica del confronto viene associata ai concetti di *condivisione* (14 occorrenze) e di *collaborazione* (9), spesso citati insieme, che si realizzano nei diversi momenti e sedi della progettazione:

- La condivisione in sede di programmazione di classe delle problematiche e l'individuazione di strategie comuni;
- La condivisione ed il confronto settimanale, ma anche giornaliero, se necessario;
- Cerchiamo di condividere il più possibile i progetti ma non sempre disponiamo di tempo sufficiente per poterlo fare.

In questo caso, oltre all'emergere del problema del tempo a disposizione, viene dato rilievo alla figura del *coordinatore* che risulta strategica per portare a compimento la progettazione:

- All'interno della scuola (plesso) importante ci sia chi coordina e tiene le fila del tutto condividendo poi con gli altri.

Tutte queste pratiche di ampliamento dei momenti di condivisione del lavoro di progettazione possono essere ricondotte al tema generale del valore dato alla *collegialità* (22 occorrenze);

- Lavoriamo insieme;
- Molto tempo viene utilizzato per discutere le proposte scelte e si cerca di dipanare le difficoltà a livello collegiale.

Anche in questo caso essa viene praticata, sia per le vie formali, in alcuni casi molto strutturate, sia informali:

- Collegi docenti di plesso; incontri informali;
- Incontri di Commissione PTOF. Incontri fra docenti dei vari dipartimenti del curricolo verticale. Riunioni di Staff (Dirigente, funzioni strumentali, coordinatori).

Va osservato che viene esplicitamente invocato un potenziamento della collegialità soprattutto da parte di chi opera nella scuola secondaria:

- Incontri informali in piccolo gruppo per la condivisione: da anni non si creano spazi istituzionali (incontri di dipartimento verticali) per la condivisione, il confronto, la verifica dei risultati.

Altre strategie messe a punto dai docenti per migliorare la gestione delle pratiche di progettazione riguardano la *standardizzazione* e la *semplificazione* nella stesura dei documenti mediante l'uso di modelli (7 occorrenze):

- Usiamo dei modelli per la compilazione dei progetti elaborati collegialmente.

Questa strategia prevede la ripartizione dei compiti (13) alla quale viene associata l'idea di specializzazione dei singoli docenti su temi specifici:

- Suddivisione del lavoro di preparazione dei documenti. Sintesi massima nella stesura.

In alcuni dei contesti considerati non mancano osservazioni critiche su queste pratiche:

- Alcuni documenti sono stati standardizzati, ma solo per settori o solo se riferiti ad alcuni organi collegiali. Raramente revisionati e secondo logiche non dichiarate.

In altri se ne lamenta la mancanza:

- Mancano documenti di predisposizione condivisi a partire dalla definizione delle caratteristiche di un curricolo agito.

Un'ulteriore categoria che emerge dalle dichiarazioni dei docenti è l'*adattamento*:

- Quando ci accorgiamo che la documentazione si discosta troppo dalle esigenze reali ci riuniamo per dar vita a nuovi documenti;
- Cercare di adattare le attività alle tappe di sviluppo raggiungibili ad ogni determinata età, quindi basarsi su tappe di sviluppo ben precise per favorire più abilità possibili.

Non mancano riferimenti ai *documenti di progettazione* dai quali si desume l'orientamento del docente:

- Tenendo conto delle priorità: 1. Far riferimento alle indicazioni nazionali; 2. Controllare gli obiettivi di miglioramento e le criticità su cui intervenire; 3. Fare riferimento alle dinamiche e sollecitazioni delle diverse classi;
- Cerchiamo di rispondere ai bisogni dei bambini partendo dal PTOF.

Infine, declinata in termini problematici, emerge la presenza in alcuni contesti di strategie di *riduzione* del campo di azione della progettazione che tende ad essere concentrata su poche persone e ad avere l'effetto di deresponsabilizzare il resto del corpo docente privandolo dell'importante esercizio di questa funzione strategica nello svolgimento della professione:

- Purtroppo, affidare il lavoro ad un'unica persona;
- Concentrare la progettazione fra poche persone (commissione a livello di istituto o insegnante prevalente di scuola). Ne consegue che tutti gli altri se ne estraniano;
- Le insegnanti si specializzano su certe tematiche e si fanno carico negli anni di procedere, stendere, attuare i progetti che hanno in preferenza.

Si osserva, in queste considerazioni, il riferimento, non sempre preciso, alle indicazioni sulle pratiche in uso data la difficoltà ad utilizzare termini che, forse, sono condivisi a livello locale, ma che non mostrano agganci sicuri a più forti riferimenti di ordine accademico, come nel caso del ricorso ai concetti di: *programmazione e progettazione* (usati come sinonimi) e, sebbene meno ricorrente, anche al termine *progetto*. Il termine *curricolo* è praticamente assente dalle considerazioni dei docenti dato che ricorre solo tre volte nelle risposte ed è riferito agli incontri che si fanno per il monitoraggio del curricolo di istituto. Non va comunque dimenticato l'unico, interessante, riferimento al *curricolo agito*. Per gli interrogativi posti alla base della presente ricerca, rimangono degne di nota le considerazioni formulate da un docente in risposta al quesito posto: “*Mi do da fare il più possibile scontrandomi con l'impovertimento culturale e la perdita di serietà e autorevolezza della scuola per causa delle riforme effettuate nell'ultimo ventennio*”.

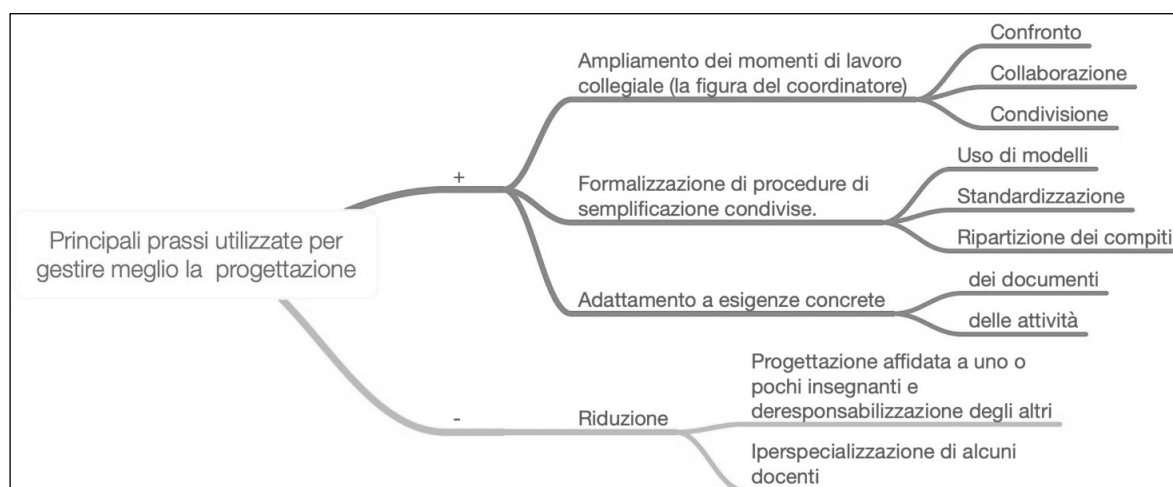


Figura 9-4: Pratiche utilizzate per gestire meglio la progettazione.

### 9.1.5 Alcune proposte di miglioramento delle pratiche di progettazione

La seconda domanda a risposta aperta inserita nel questionario (D. 48) chiedeva ai docenti di formulare delle proposte per migliorare le attuali pratiche di progettazione. Anche in questo caso non tutti hanno fornito delle risposte al quesito posto. Il 73% del campione, infatti, ha omesso la risposta. Solo il 27% ha formulato delle proposte, mentre il 3% ha dichiarato di non averne. Generalmente le proposte formulate dai docenti si sono focalizzate su un tema preciso. Solo in un caso, seppur nella brevità dello spazio concesso, è stata espressa una visione ampia della situazione presente in una scuola, sebbene condizionata da una invocazione di ritorno al passato, poco consapevole del passaggio dal programma nazionale al curriculum di istituto:

Un curriculum nazionale ben definito e meno fumoso delle attuali indicazioni. La valutazione delle pratiche didattiche che vengono proposte come innovative per comprenderne la reale efficacia. Priorità a medio lungo termine. Coerenza. Non funzionario. Compilazione e progettazione per azioni circoscritte.

Tra le proposte avanzate, mantenendo il criterio di una loro lettura attraverso l'individuazione dei concetti chiave utilizzati dai docenti, spicca il tema della *semplificazione* (30 occorrenze) spesso collegato a richieste di snellimento e di riduzione dei documenti o di una loro sostituzione con l'adozione di modelli condivisi di più facile compilazione:

- Ridurre il numero dei documenti. Semplificare. Uniformare, là dove possibile senza limitare l'autonomia dell'insegnante;
- Unificare i documenti snellendoli e non chiedere ai docenti di svolgere funzioni di segreteria;
- Snellire la complessità dei documenti. Diminuire con opportuno esame di realtà il gap tra il dichiarato e l'agito. Minor numero di progetti.
- Predisporre documenti progettuali condivisi, di facile compilazione, contenenti i riferimenti al curriculum verticale e agli altri documenti.

Alcune di queste pratiche sono già presenti in alcuni contesti dove emerge la richiesta di ulteriori semplificazioni anche laddove sono in uso dei modelli condivisi:

- La nostra scuola ha già provveduto a semplificare le pratiche ed ha creato delle figure di supporto;

- Incontri periodici per la progettazione e il monitoraggio degli interventi. - Utilizzo di modelli di progettazione più semplici;
- Predisporre documenti progettuali condivisi, di facile compilazione, contenenti i riferimenti al curriculum verticale e agli altri documenti;
- Avere un modello comune a cui attingere per condividere le pratiche progettuali anche con docenti di altri plessi e dunque avere un "linguaggio" comune.

Sulle proposte di riduzione si incontrano tanto le ipotesi finalizzate a un generale miglioramento strategico delle procedure esistenti, quanto le proposte dove si sostiene l'inutilità della progettazione. Di particolare interesse il collegamento delle proposte di riduzione con l'evidenziazione di problemi ad essa collegati quali: la complessità; la ripetitività; l'irrealità degli obiettivi; le sovrapposizioni.

- Ridurre la burocrazia (Specie se è fine a sé stessa);
- Ridurre la ripetitività, rendere più snelle le pratiche;
- Snellire la complessità dei documenti. Diminuire con opportuno esame di realtà il gap tra il dichiarato e l'agito. Minor numero di progetti;
- Ridurre il numero dei documenti di progettazione;
- Meno sovrapposizioni tra i vari documenti; l'utilizzo di un linguaggio più immediato e semplice;
- Meno carte inutili e obiettivi assurdi.

Al tema della semplificazione si associa anche la richiesta di maggiore *adesione al contesto* e al *versante didattico*:

- Semplificare e snellire rimanendo ancorati alle realtà locali e all'utenza;
- Ripensarle in un'ottica di reale funzionalità;
- Snellire. Da settembre a dicembre 2018 abbiamo prima aggiornato il PTOF annuale e poi quello triennale, è stato un lavoro impegnativo che ha tolto tempo alla mia progettazione didattica.

In continuità con quanto già rilevato nelle informazioni raccolte sulle pratiche in corso il secondo tema maggiormente citato nelle proposte di miglioramento delle attuali pratiche di progettazione è l'ampliamento della *collegialità* (20 occorrenze), particolarmente sentito nella scuola secondaria:

- Proporre una decisa e vera collegialità che in moltissimi casi manca di condivisione reale delle azioni e modalità operative;
- Collaborazione e redazione collegiale dei documenti, attuazione progettuale condivisa.;



- Superare l'improvvisazione. Restituire valore agli organi collegiali e recuperare spazi di confronto, condivisione e verifica. Tali spazi attualmente sono inesistenti;
- Trasformare i Consigli di classe da momento di valutazione/giudizio alunni, a coordinamento della didattica e dei progetti selezionando e prevedendo intrecci disciplinari;
- Più collaborazione al fine di confrontarsi sulle scelte da effettuare nella progettazione;
- Più incontri. Per esempio, per la stesura del curriculum verticale, prima di lavorare per dipartimenti, condividere in modo chiaro un linguaggio e una stesura facilmente leggibili e quindi facilitarne l'applicazione.

Questo ampliamento appare più invocato che strutturato, dato che molte delle proposte sono generiche o di difficile realizzazione pratica se rapportate, ad esempio, alla stima dei tempi necessari per la loro effettiva realizzazione. Va comunque osservato che, in linea generale, per il campione interpellato con questa ricerca, il tema – problema della progettazione in ambito scolastico viene concepito in termini collegiali e non individuali. Questo implica un forte collegamento con l'intera istituzione scolastica e con altri momenti dell'organizzazione, primo fra tutti la valutazione, come si evince anche dalle seguenti affermazioni:

- Progettare per classi parallele, a livello di istituto comprensivo;
- Strutturare gruppi di lavoro con ricadute sistematiche su tutti i plessi. Es. Prodotti di un dato gruppo di lavoro oggetto di confronto nei plessi secondo calendari prestabiliti. Nei gruppi rappresentate tutte le scuole di un istituto;
- Creare più momenti di confronto e valutazione delle attività.

Non mancano precisi riferimenti a pratiche preesistenti nella scuola secondaria di I grado:

Ci vuole più collegialità, più condivisione - ore di compresenza come nel vecchio, vero tempo prolungato altrimenti diventano quasi un peso inutile sia per la progettazione che per la loro attuazione.

Strettamente correlate alle proposte finora segnalate sono le sollecitazioni a intervenire sul problema del *tempo* (18 occorrenze), particolarmente sentito in alcuni contesti di scuola secondaria, e della migliore *calendarizzazione* delle attività (4). Da rilevare il chiaro collegamento proposto al tema del tempo per la progettazione unito a quello per la valutazione.

- Incrementare il tempo per una sinergia necessaria ai docenti in favore della comunità scolastica;
- Tempi di programmazione obbligatoria come alla primaria;

- Dedicare una quota oraria mensile / bimestrale per l'attività di progettazione - valutazione in itinere, finale e autovalutazione;
- Dedicare una parte dell'orario alla progettazione;
- Dedicare una quota oraria mensile / bimestrale per l'attività di progettazione - valutazione in itinere, finale e autovalutazione.

In alcuni casi il tema del tempo viene trattato in termini polemici e può essere tradotto in una acritica richiesta di semplificazione o, visto l'esplicito riferimento alle lezioni, di regresso a pratiche individuali precedenti l'introduzione della progettazione. Chiara l'insofferenza verso un numero ritenuto eccessivo di progetti:

- Più tempo per le lezioni, meno per progetti vari di Plesso e/o di Istituto.;
- Più lavoro e meno chiacchiere. Più tempo per le lezioni, meno per progetti vari di Plesso e/o di Istituto.

Un altro tema degno di nota che emerge dalle proposte è quello della *formazione* (5 occorrenze) legato alla didattica o visto anche come strumento di sostegno alla sperimentazione:

- La formazione continua; confronto più efficace tra docenti; attività per classi aperte.;
- La formazione dei docenti: da quella universitaria a quella in itinere.;
- Corsi di formazione continua come progettare UDA.

Altri temi trattati dalle proposte, che si possono anche ricollegare a quanto finora analizzato, sono:

- la ripresa e il potenziamento delle attività di settore o per dipartimenti;
- la generica maggiore *chiarezza e aderenza* della progettazione alla "*realtà effettiva delle scuole*";
- le "maggiori osservazioni delle esigenze degli alunni.;"
- l'autovalutazione come strumento per "superare la mera esecuzione delle disposizioni burocratiche".

Degno, infine, di nota il preciso e unico riferimento alla *soluzione tecnologica*: "*Creare delle occasioni programmate in più occasioni anche attraverso piattaforme condivise.*". Quest'ultimo aspetto apre un fronte della ricerca che meriterebbe di essere ulteriormente approfondito visto quanto sta succedendo in altri contesti scolastici nazionali e vista la recente introduzione delle citate piattaforme nazionali che raccolgono la progettazione delle

scuole (PTOF, RAV, PDM e RS) e del registro elettronico, uno strumento in rapida evoluzione che potrebbe presto ricoprire un ruolo importante nella ricomposizione del quadro frammentato delle attuali pratiche di progettazione e di valutazione.

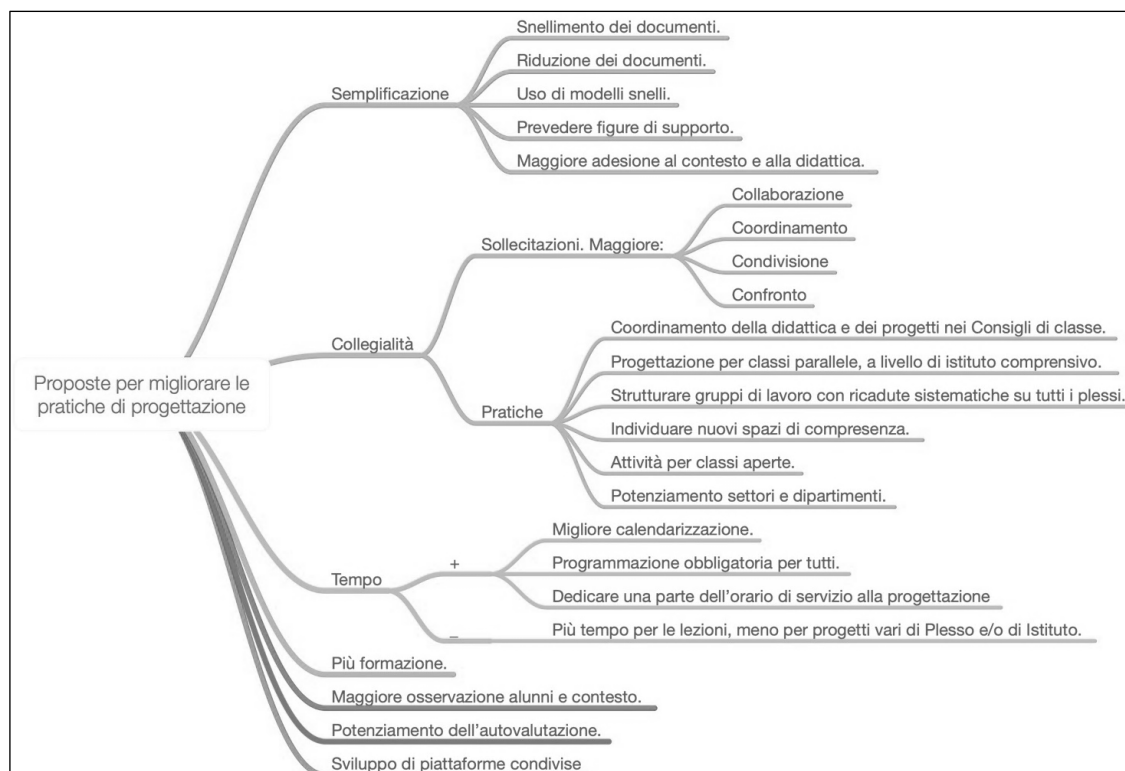


Figura9-5: Proposte di miglioramento delle pratiche di progettazione.

### 9.1.6 Note finali

Un numero esiguo dei partecipanti (49, pari al 10,7% del campione) ha utilizzato lo spazio libero per l'inserimento di note personali alla fine del questionario. Numerose sollecitazioni sono piuttosto polemiche. Alcune di esse sono, tuttavia, di particolare interesse perché forniscono sintetiche indicazioni sulla visione complessiva dei problemi della progettazione trattati nel corso dell'indagine. Ricorrenti sono i riferimenti: al carico di lavoro di progettazione percepito come onere burocratico; al loro effettivo utilizzo; alla necessità di una migliore collaborazione; alle criticità nel lavoro collegiale e al numero eccessivo di progetti. Alcuni docenti rivalutano le esperienze passate. Altri sono più proiettati verso l'innovazione. Se ne riportano alcuni tra quelli ritenuti più significativi a partire dalle

osservazioni di carattere generale sulla progettazione dove, accanto alle criticità segnalate, si trovano anche proposte operative per una loro migliore gestione:

- Manca una "visione" di progettazione globale d'Istituto. Spesso gli insegnanti progettano e propongono pensando alla classe o al plesso, L'offerta dell'Istituto potrebbe semplificarsi se si progettasse più assieme a fine e inizio anno scolastico. Molte proposte sono doppie o simili, varrebbe la pena confrontarsi, semplificare e fare una proposta di offerta formativa meno complessa, più accessibile e condivisa con i genitori. Spesso i genitori conoscono i titoli dei progetti che ampliano l'offerta formativa ma non comprendono scopi, obiettivi. A conclusione delle proposte gli insegnanti non sempre riescono a presentare ciò che è stato realizzato in modo da condividere con i genitori il percorso svolto nella proposta. La scuola non dovrebbe avere paura di aprirsi e condividere maggiormente con i genitori, questo tempo e spazio investito potrebbe diminuire tensioni e incomprensioni e aumentare la fiducia reciproca.
- 1. L'istituzione scolastica sempre più spesso affida il proprio ruolo alla disponibilità del singolo docente (Forma di volontariato). 2. Le poche risorse disponibili risultano insufficienti alle richieste di una società in rapida trasformazione (Integrazione, Accoglienza). 3. Il declino socioculturale ed economico dell'attuale sistema educativo rendono inapplicabile qualunque tipo di pensiero e pratica psico-pedagogica. 4. Intervenire sull'educazione dei nuovi giovani fornendo risorse e strumenti alle scuole. 5. Sensibilizzare la classe politica ad investire nell'educazione dei nostri giovani con consapevolezza e responsabilità in modo attivo (Entrare nelle scuole).
- La progettazione didattica è molto importante, serve a finalizzare al meglio il proprio lavoro, ma non è qualcosa di statico: è complessa e variabile in base alle risposte dei bambini, quindi la ritengo un punto di partenza che non va mai "assecondata", in quanto strumento da rielaborare ogni qual volta risulti necessario. Gli altri adempimenti quali Ptof, Rav, Curricolo verticale ecc... andrebbero snelliti per renderli più fruibili da tutti (docenti, famiglie, territorio).
- Credo che, molte volte, le progettazioni partano da obiettivi che "vanno di moda" (es. Uso delle nuove tecnologie, ecc.) ma che trascurino problematiche più urgenti e sempre attuali come: relazioni, gestione dei conflitti all'interno delle classi, inclusione in classi numerose e così via.
- I cambiamenti interni dati da RAV, PTOF, ecc. sono lontani dai docenti dello stesso istituto perché risultano documenti poco pratici. È opportuno evidenziare, inoltre,

come nello stendere e percepire tali documenti manchi una visione di ampio raggio (anche cronologica) oltre che una scarsa reale volontà di modificare nella sostanza l'impostazione del lavoro da parte di molti colleghi. La rigidità di molti docenti, infatti, si rispecchia in documenti che risultano "vecchi" e poco elastici. Mi permetto, inoltre, di aggiungere che per modificare gli aspetti negativi/deboli da me evidenziati, occorrerebbe la presenza di una visione dirigenziale innovativa e sperimentale, non solamente applicativa di adempimenti burocratici che spesso sono demandati ai docenti collaboratori o referenti di gruppi di lavoro (dipartimenti, ecc.)

In generale, si registra un ripetersi di richiami al problema *burocratico* della progettazione e alla generale burocratizzazione di tutte le attività scolastiche:

- La burocrazia è eccessiva. La libertà di insegnamento e quindi di progettazione è fondamentale. Non posso essere obbligato a impostare la mia programmazione di materia con i colleghi. Sono aperto a collaborazioni ma contrario a condividere tutto.
- La burocratizzazione delle attività scolastiche ha contribuito a dequalificare la didattica e a demotivare gli insegnanti con più esperienza. Passiamo più tempo in riunioni inconcludenti, davanti a una "gara" tra istituti, che a svolgere la nostra professione di "maestri" di vita, non solo di nozioni. Le famiglie, gli alunni NON sono clienti da "accontentare", sono utenti di un servizio pubblico che purtroppo è diventato farraginoso e inconcludente e che produrrà cittadini di serie B.
- Un desiderata... un sistema scuola a misura di bambino odierno, "meno burocrazia" (burocrazia riferita maggiormente agli aspetti sulla sicurezza, ecc) per una maggior qualità professionale docente in aula.
- Docenti si diventa nell'autentico esercizio quotidiano: quando, "sfuggendo" la burocrazia, ci si dedica a tempo pieno alla ricerca e alla preparazione delle lezioni. Ricerca e preparazione sono distanti da certe pratiche obbligate.

Alcune di queste proposte sono riduttive e chiaramente riconducibili a esperienze passate e spesso limitate all'ordine di scuola in cui il docente opera, ma non prive di utili suggestioni su elementi di qualità che potrebbero o dovrebbero essere nuovamente presi in considerazione:

- Nella scuola si lavorava meglio quando, nel tempo prolungato, c'erano più compresenze tra insegnanti e spazi orari settimanali per la programmazione. Le cose sono peggiorate da quando, per risparmiare, si sono ridotte le compresenze e diminuite le ore per alcune materie. Tanti adempimenti burocratici tolgono tempo ed entusiasmo agli insegnanti. Mancano corsi realmente utili alla didattica delle singole discipline.
- Per molti anni ho ricoperto incarichi di Figura Obiettivo del POF (oggi PTOF), di referente per la continuità e di numerosi progetti, ho partecipato a commissioni per progettare l'ampliamento dell'offerta formativa, per la redazione del "fu" portfolio delle competenze, ecc., ecc. Oggi mi chiedo quale sia stata e quale sia la ricaduta sull'intera comunità scolastica di documenti molto spesso autoreferenziali, conosciuti da una strettissima cerchia di addetti ai lavori, complessi e avulsi dalla realtà e di una progettazione "a costo zero", con grandi obiettivi da realizzare con risorse economiche pressoché nulle.
- Possiedo un'esperienza quarantennale e posso affermare che le proposte educative e didattiche sono notevolmente migliorate. Tuttavia, negli ultimi anni la scuola ci obbliga a continui cambiamenti, non tanto di sostanza, ma di forma, essenzialmente. Non ritengo che un PTOF o un altro documento molto ricco e variegato sia sempre positivo: fare poche cose (soprattutto le competenze indispensabili) e farle bene. Si deve dare il tempo all'alunno di ragionare e sedimentare e organizzare le informazioni e le esperienze.
- La scuola dell'infanzia soffre di un notevole abbandono a causa della sua non obbligatorietà. Investire in questo ordine di scuola sarebbe un gesto preventivo e forse risolutivo per tanti problemi che negli ordini successivi è impossibile curare.
- A chi, come noi, sta in prima linea servono risorse fattive, non documenti burocratici da assolvere che tolgono tempo e spazio ai bambini. È inutile stilare un PTOF carico di paroloni ed obiettivi difficili da raggiungere con le situazioni gravi di apprendimento, sociali, economiche che ci troviamo davanti con sempre più frequenza. Le scuole mancano di strumenti al passo con i tempi e di ambienti su misura per i bambini, di personale... Io ho il desiderio di occuparmi dei miei bambini e basta!!! Quello che faccio in classe è completamente affidato a me e ai miei mezzi personali... a partire dalla carta!!!
- Ripeto auspicherei una che definirei con termini moderni come un "ripristino configurazione di sistema" in special modo per la scuola elementare oggi primaria, con il ritorno alle caratteristiche che in passato aveva il nostro ordine di scuola, una tra le migliori a livello mondiale, è stata devastata. Ritorno a serietà e a condizione di scuola

come trasmissione di saperi, non come azienda... programmi prescrittivi indiscutibili, selezione e revisione se non annullamento dei decreti delegati (poca ingerenza dei genitori), ridurre le mansioni ai dirigenti, ritorno a direttori e presidi, speranza di avere ministri pubblica istruzione competenti in materia ecc....

- Pur condividendo l'importanza della progettazione condivisa, del rapporto scuola territorio, del curricolo verticale, ritengo che la scuola primaria debba privilegiare il tempo dedicato alla didattica nel rispetto dei tempi ai apprendimento di ogni singolo alunno.

Numerose sono le critiche ai progetti, al loro numero eccessivo e allo scolamento rispetto al resto delle attività scolastiche:

- I progetti interferiscono con l'attività didattica a volte. Penso che perdiamo troppo tempo, soprattutto se gli altri colleghi li vedono come un peso e non vi partecipano. Ci sono poche compresenze per poter portare avanti I progetti.
- Penso che tutti I progetti legati a sport, uscite didattiche di mezza giornata (mostre, teatro...) e I viaggi di istruzione siano troppi. Ciò incide negativamente sul programma, che subisce un rallentamento, e sulla possibilità dei ragazzi di ottenere un metodo di studio valido. Secondo me, attività sportive, uscite e viaggi d'istruzione sono importanti ma devono essere limitati, altrimenti gli alunni percepiscono la scuola come un luogo di divertimento e non imparano il senso del dovere che è alla base dello studio.
- La scuola ha urgente bisogno di qualità (didattica, nella formazione degli insegnanti e di tutto il personale scolastico, nella capacità di adottare strumenti nuovi...). Non è importante la qualità dei progetti proposti che si va a proporre (meglio pochi ma buoni).
- Sfoltirei il numero di progetti extracurricolari che ogni anno vengono programmati e, a volte, imposti per concentrare gli sforzi sul potenziamento delle discipline fondamentali: italiano, matematica, inglese e materie di studio. Questa considerazione nasce dall'evidenza dei dati INVALSI e OCSE in cui l'Italia risulta essere in posizioni basse nella lista dei Paesi esaminati particolarmente a livello linguistico, matematico e nel padroneggiare la lingua straniera.

Particolarmente interessanti le osservazioni sulla formazione del personale docente:

- Ritengo che la formazione dei docenti sulle nuove indicazioni e sulla progettazione / valutazione per competenze sia insufficiente e proposta in modo casuale, senza coinvolgere tutti secondo uno specifico programma. Il risultato è un coacervo di intenzioni, convinzioni, competenze tecniche... completamente differenti e talvolta contrastanti. Avverto solamente la mancanza di momenti di progettazione comune a partire dalla definizione di caratteristiche e criteri di un curriculum agito, al fine di determinare il passaggio dalla "casta" delle indicazioni e del curriculum verticale alla pratica di "aula".
- Non consulto Indicazioni Nazionali e curricula verticali perché già fan parte della mia pratica didattica. Vorrei capovolgere il mio insegnamento e cercare di rendere i ragazzi protagonisti della costruzione delle conoscenze attraverso la ricerca e l'azione, ma non ne sono capace. Se vogliamo creare competenze dobbiamo rovesciare la nostra metodologia. Se vogliamo progettare davvero dobbiamo collaborare e condividere a livello di Consiglio di classe o di livelli (classi prime, seconde, terze). In giro attualmente vi sono troppi progetti, senza sfondo comune e soprattutto spesso sconosciuti da chi non vi partecipa.

Non mancano le critiche al dirigente scolastico e al modo in cui interpreta la propria professione. Va comunque precisato che l'indagine si è svolta in un periodo di grande sofferenza, sotto questo aspetto, dato che oltre un terzo delle scuole della provincia di Udine si trovavano in reggenza, quindi prive di un dirigente titolare e gestite da dirigenti già in servizio presso altre sedi del territorio regionale:

Anche l'attuale ruolo dei dirigenti è una criticità; il dirigente brilla per la sua assenza a tutti i livelli. La sua figura si riduce a garante dell'espletamento delle procedure burocratiche, senza alcun interesse per la didattica. Tutto questo produce un "effetto domino" che non aiuta. La sensazione diffusa è che la burocrazia sia la vera responsabile dell'insoddisfazione che si registra spesso tra il personale scolastico (ma anche tra l'utenza).

Di particolare interesse l'esperienza professionale brevemente riassunta da un docente con precedenti impegni lavorativi nel settore dei servizi educativi all'infanzia:



Io sono una pedagogista con 15 anni alle spalle di coordinamento di servizi per la prima infanzia. Ho sempre fatto formazione, prevista da contratto e a livello personale. Ho sempre lavorato in gruppo ed ho sempre creduto nell'apertura alla comunità educante. Noto che nella scuola pubblica questo manca e si sovraccaricano gli insegnanti che non sono abituati a formarsi, interessarsi alla pedagogia e alla didattica.

Chiudiamo questa breve rassegna dedicata alle osservazioni volontarie fornite dai docenti al termine della compilazione del questionario con la frase lapidaria e provocatoria vergata da un docente:

Nella scuola, a tutti i livelli, ora più che mai: MENO E MEGLIO!

## **9.2 Alcune osservazioni riassuntive sui dati del questionario**

Al termine di questa prima fase di analisi descrittiva della matrice dei dati raccolti con il questionario si ritiene opportuno fare una prima verifica sugli esiti della ricerca rispetto ai quesiti che erano stati posti in premessa. A tale proposito si può innanzitutto rilevare, con sufficiente chiarezza, l'evidente presenza di numerosi elementi di discontinuità nelle pratiche di progettazione in campo scolastico che compromettono la coerenza del sistema e l'efficacia delle azioni. Le cause possono essere ricondotte almeno a due macro-fattori. Da una parte ha influito sull'attuale situazione l'introduzione di nuovi documenti di progettazione, imposti dai provvedimenti legislativi di riforma del sistema scolastico italiano, che si sono andati accumulando e modificando negli ultimi due decenni e che hanno reso particolarmente complesso questo compito affidato prevalentemente ai docenti. Dall'altra a peggiorare un quadro organizzativo già problematico è intervenuto l'eccessivo proliferare di progetti che, a partire dalla seconda metà degli anni novanta, cioè dalla sperimentazione che ha preceduto l'entrata in vigore dell'autonomia funzionale, ha investito la scuola creando uno squilibrio tra la progettazione delle attività curriculari che confluiscono nel POF/PTOF, e la realizzazione di PRG per il suo miglioramento, ampliamento o per assecondare le richieste, interne ed esterne all'istituzione scolastica autonoma, per la realizzazione e condivisione di attività extracurricolari ed extrascolastiche.

Osservato che solo una piccola percentuale del personale docente partecipa direttamente alla redazione dei documenti di progettazione istituzionali – strategia condivisibile, data la complessità delle operazioni richieste - il primo elemento di discontinuità rilevato riguarda il giudizio positivo, genericamente e superficialmente dato ai documenti di progettazione, cui si contrappone il dato sul modesto livello di conoscenza degli stessi tra docenti, studenti e famiglie. Inoltre, le discontinuità tra giudizio di qualità, partecipazione diretta alla redazione e adeguata conoscenza dei documenti, individuano due ulteriori linee di separazione. La prima documenta la difficoltà dei documenti a svolgere la funzione comunicativa loro affidata dal legislatore, ovvero la problematica disseminazione dei loro contenuti, sia tra il personale interno alla scuola, sia tra l'utenza. La seconda individua la problematica separazione tra l'adempimento formale, che si realizza con la fase di compilazione dei documenti, affidata al dirigente scolastico e a un gruppo ristretto di docenti, e il loro effettivo impiego nella concreta azione progettuale didattico educativa. Non si tratta solo della fisiologica, per certi versi naturale, distanza tra teoria e prassi; tra dichiarato e agito; tra intenzionale e accidentale, che sono le ragioni alla base delle pratiche di progettazione, ma di una difficoltà a collegare, anche sul piano pragmatico e professionale, sia i vari documenti di progettazione, sia le diverse funzioni oggi richieste al docente che vanno dalla partecipazione all'organizzazione dell'istituto comprensivo, fino allo svolgimento delle lezioni in classe. Detto in estrema sintesi, la complessità delle procedure di progettazione portata dalla richiesta di compilazione e impiego di PTOF, CVI, RAV, PDM, PRG, PRD e RS, evidenzia l'assunzione di almeno tre atteggiamenti dominanti tra i docenti. Il primo, che al momento coinvolge un gruppo ristretto, vede un grande impegno nella partecipazione alla predisposizione e alla gestione della progettazione scolastica. Il secondo individua una maggioranza di docenti che agiscono come fruitori dei documenti e cercano di orientarsi all'interno della loro complessità, attraverso un uso prudente, ma che sia funzionale all'organizzazione delle attività didattico educative loro affidate. Un terzo gruppo, piuttosto consistente e, in alcuni casi, polemico nei confronti delle attuali pratiche, che tende a evitare il confronto con questo versante della progettazione e che preferisce dedicarsi solamente ai compiti strettamente funzionali alla didattica soprattutto nei casi in cui questa risponde a esigenze di ordine disciplinare. In quest'ultima considerazione si cela anche la diversa cultura dell'educazione storicamente presente tra scuola primaria e scuola secondaria che sarà successivamente analizzata. La sintetica e anche molto schematica descrizione delle divisioni

interne al campione esaminato non intende essere una superficiale critica a come operano oggi i docenti di queste scuole, ma una descrizione degli atteggiamenti più rilevanti da essi assunti nell'esercizio della professione docente, in seguito ai processi di cambiamento prodotti dal susseguirsi degli interventi di riforma del sistema scolastico. Queste prime considerazioni, inoltre, non intendono certo esaurire o coprire l'intero ambito della progettazione scolastica, ma aprono la strada ad altri percorsi di ricerca e di approfondimento, correlati all'origine di questo fenomeno, che riguardano la presenza di momenti di discontinuità determinati dal massiccio e rapido trasferimento alle istituzioni scolastiche autonome di tutta una serie di compiti che in precedenza erano svolti dagli uffici centrali e periferici del MIUR, a partire proprio dalla predisposizione dei curricula o dei programmi nazionali. Questo trasferimento di competenze, come abbiamo visto nella prima parte della ricerca, è avvenuto in termini conflittuali generati dalle opposte visioni delle funzioni da attribuire al sistema scolastico riformato, senza valutare bene il possibile rischio di scollamento prodotto sul sistema stesso, e senza verificare la sostenibilità di questa massiccia operazione di decentramento, non solo amministrativo, come appare evidente nella difficoltà delle scuole campione a gestire l'attuale strutturazione della progettazione.

Un ulteriore filone di ricerca, sempre legato al passaggio all'autonomia, che si intravede nell'analisi dei dati fin qui fatta, ma che necessiterebbe di uno studio più approfondito e ad essa dedicato, riguarda la discontinuità, tutta interna all'istituzione scolastica autonoma, tra l'organizzazione dell'attività amministrativa e la progettazione dell'attività didattica. Su questo aspetto le innovazioni introdotte dalle diverse riforme considerate sono sufficientemente chiare nell'imporre un dialogo costante tra azione amministrativa e azione didattica – educativa, entrambi leggibili, analizzabili e comparabili attraverso la condivisione di obiettivi comuni cui sono sottesi i criteri generali di efficienza, efficacia, economicità e trasparenza.

Sarebbe, infine opportuno, come parzialmente dimostrato dall'andamento dei dati relativi al CVI raccolti in questa indagine, e come in parte si sta già facendo tanto a livello accademico, quanto ministeriale, approfondire la conoscenza di come un intenso e capillare piano di formazione e aggiornamento del personale su questi temi possa essere funzionale a un miglioramento delle competenze professionali necessarie per una loro efficace gestione. Su questo ultimo versante sarebbe opportuno andare a verificare: sia il ruolo strategico che dovrebbe istituzionalmente essere svolto dal sistema universitario, dove la problematica della

progettazione è già pienamente inserita nel corso di studi per gli studenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e per gli studenti di altri dipartimenti che intendono dedicarsi all'insegnamento; sia la funzione di facilitatore svolta dallo sviluppo delle reti di scuole su base territoriale, come previsto dalle disposizioni che regolamentano l'autonomia scolastica. Questa indagine evidenzia, infatti, come l'attuale suddivisione della Provincia di Udine in soli tre grandi ambiti territoriali che separano il modesto contesto urbano (il cosiddetto ambito cittadino) da quello extraurbano e che, esclusa la città, suddividono il territorio in due vastissime aree, quella collinare e montana a nord e quella della pianura, costituito dalla bassa friulana a sud, appare piuttosto problematica e non pienamente rispondente alle necessità di un'area non solo vasta, ma anche geograficamente e culturalmente molto articolata. Non a caso la funzione di raccordo svolta dalle poche reti territoriali presenti all'interno del territorio della Provincia viene ampiamente riconosciuta dal personale docente.

Ma torniamo ai quesiti posti alla base di questa ricerca. Sul giudizio di utilità dato ai documenti di progettazione si osserva una vera e propria frammentazione nelle opinioni espresse dal personale docente. Su INC, PDM e PRD i docenti si schierano su fronti opposti che nella maggioranza dei casi esaminati toccano gli estremi della scala di valore proposta. Solamente il PTOF riesce a portare accordo tra i docenti, mentre i PRG, pur senza toccare posizioni estreme, dividono, e il CVI, per il momento, pare creare disorientamento e portare incertezze che spingono una parte degli insegnanti a rivolgere la loro attenzione verso le INC per organizzare le attività didattiche. In tutti i casi l'utilizzo di tutti questi documenti per la progettazione e la realizzazione dell'attività didattica rimane episodico per la maggioranza del campione interpellato. Inoltre, i nomi loro attribuiti portano a confondere il significato di termini e concetti stabilmente entrati a far parte dell'enciclopedia pedagogica quali: piano; progetto; programma; curriculum; spesso usati come sinonimi.

I progetti sono l'ulteriore elemento critico di discontinuità presente nel sistema generale della progettazione scolastica di queste scuole. Il loro numero, da più parti ritenuto eccessivo, e l'impatto che hanno sul PTOF, producono un rapporto tra progettazione istituzionale (PTOF, CVI, RAV, PDM) e PRG che potrebbe essere considerato di competizione, se osservato dal punto di vista della partecipazione diretta dei docenti. I PRG si vanno, infatti, configurando come una sorta di progettazione parallela a quella obbligatoria prevista dalla normativa. Essi sbilanciano il lavoro di progettazione dei docenti che dedicano maggiori energie ai PRG che alla progettazione curricolare ordinaria. Emerge in questo modo la presenza di un ulteriore

fronte di distacco tra la macro-progettazione dell'IC che, come dimostrato dai dati raccolti, tende a rimanere, di fatto, su un piano prevalentemente formale, e la micro-progettazione che non si completa nella PRD a livello di gruppo classe o di singolo studente, ma si confronta costantemente con la mole di PRG che investono e condizionano, non necessariamente in termini positivi, le attività didattiche. Anche in questo caso si ripropone il tema generale della sostenibilità, che deve essere stavolta discusso all'interno dell'istituzione scolastica autonoma, dove appare chiaramente, almeno nelle scuole raggiunte da questa indagine, la presenza di due schieramenti che dividono il personale docente e che potremmo riassumere in un gruppo, pari ai due terzi di insegnanti, fortemente orientato verso una progettazione spinta, almeno sul versante dei PRG, cui si contrappone un terzo di docenti che vorrebbero occuparsi prevalentemente del lavoro di insegnamento agli alunni, senza essere coinvolti in altre attività di progettazione che considerano superflue, non strettamente attinenti con i loro compiti professionali se non, in alcuni casi, addirittura un impedimento al regolare svolgimento delle lezioni. Le ragioni a sostegno di queste posizioni sono state in parte approfondite durante le interviste che saranno analizzate in seguito.

Si noti che non viene mai messa in discussione l'importanza della progettazione, che appare essere una pratica stabilmente consolidata nella cultura docente, rispetto alla quale c'è una piena, diretta, assunzione di responsabilità. A giudicare dalle divisioni sui giudizi di qualità data a questi documenti, il problema è oggi più di tipo concettuale e può essere ricondotto, da una parte, allo storico problema del prevalere, tra alcuni docenti, del superato paradigma che vedeva la professione centrata esclusivamente sul processo di insegnamento – apprendimento e sul rapporto insegnante - allievo; dall'altro, alla deriva, prodotta dal percorso fin qui fatto di costruzione dell'autonomia scolastica, nel lasciare a livello di singola scuola la gestione e il controllo della complessità dell'organizzazione scolastica. Come più volte ricordato su questo ultimo aspetto pesa anche il disorientamento provocato dalla numerosità e dal nome assegnato ai documenti e alle varie fasi della progettazione.

L'ultimo elemento di discontinuità rilevato nelle attuali pratiche riguarda la distanza tra la fase della progettazione e quella della successiva valutazione della progettazione in funzione della predisposizione di un piano per il suo miglioramento. In questo caso specifico si può ritenere che si stia osservando un processo, appena iniziato, la cui gestione è oggi affidata a pochi docenti, e che ancora non coinvolge la totalità degli insegnanti. Tuttavia, da una prima valutazione sul giudizio da essi dato, questo nuovo processo può rappresentare il momento

più significativo nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza della funzione svolta dalla progettazione, intesa come sistema, nel generale miglioramento dell'offerta formativa e dell'acquisizione di competenze da parte degli studenti.

Quest'ultima positiva considerazione nasce anche dall'analisi delle prassi attualmente in uso tra i docenti per gestire le attività che compongono questo sistema. Anche se non sono assenti tendenze riduzioniste che mirano a sminuire il ruolo determinante nel successo formativo dato da una progettazione di qualità, il costante richiamo a una maggiore collegialità, condivisione, collaborazione nel progettare e gestire l'offerta formativa è l'atteggiamento dominante tra i docenti, i quali, oltre alla chiara richiesta di semplificare l'attuale impianto progettuale della scuola, chiedono di avere anche maggiore tempo per lavorare collegialmente al miglioramento dell'offerta formativa.

Di questo rinnovato desiderio di collegialità, che non si esaurisce solo all'interno della singola istituzione scolastica autonoma, entra a far parte anche il progressivo maturare di una cultura della valutazione che prevede l'incontro tra un sistema di controllo interno e uno esterno, di emanazione ministeriale, ma anche di confronto con il territorio, in un'ottica di condivisione di conoscenze e informazioni funzionali tanto al miglioramento della singola scuola, quanto dell'intero sistema di istruzione e formazione.

### **9.3. Analisi bivariata dei dati del questionario attraverso lo studio della variabile indipendente relativa all'ordine di scuola**

Nella ricerca di elementi di continuità e di discontinuità nelle dichiarazioni sulle pratiche di progettazione, sulla base dei dati raccolti con il questionario, l'ordine di scuola in cui opera ogni docente è stata considerata una variabile indipendente che, ai fini di questa indagine, può avere un ruolo significativo. Dall'analisi bivariata condotta esaminando i costrutti attraverso questa variabile si è potuto osservare la forte tendenza generale a un diverso andamento dei dati relativi alle scuole secondarie di I grado rispetto agli altri due ordini di scuola.

Questo fenomeno può essere imputato alla diversa storia e ai distinti percorsi di sviluppo di ognuno dei tre ordini di scuola considerati in questa ricerca e alle forme di organizzazione della gestione dei rapporti tra di loro resa oggi più necessaria e intensa in seguito alla

creazione degli IC e alle forti spinte a una progettazione in continuità verticale dell'offerta formativa.

Fino a pochi decenni fa, infatti, l'organizzazione del sistema scolastico italiano collocava sotto il controllo di un'unica direzione didattica la scuola dell'infanzia e la scuola primaria; mentre la scuola secondaria di I grado funzionava con una propria presidenza. In queste due organizzazioni, per svariate ragioni che vanno dai diversi programmi di studio, alla diversa formazione del personale docente, fino alla diversa età degli studenti, si sono sviluppate differenti pratiche di organizzazione degli studi e di progettazione delle attività scolastiche. Solo con la recente creazione degli Istituti Comprensivi si è resa necessaria la ricerca di una pratica di progettazione comune, strutturalmente concepita in continuità verticale e tuttora in evoluzione, che assicuri coerenza all'intero percorso di studio offerto a ogni studente. L'organizzazione dell'IC interviene in maniera sistematica e irreversibile sullo stato di separazione preesistente tra i tre ordini di scuola interessati dalla ricerca, in particolare tra il settore primario e secondario.

Resta comunque irrisolto il problema di fondo, evidenziato da alcuni dei docenti che hanno partecipato alla ricerca, della mancanza di uno specifico momento settimanale per la progettazione per coloro che operano nella scuola secondaria di I grado.

Per meglio comprendere queste dinamiche e avere un'immagine nitida di come stanno evolvendo oggi le pratiche di progettazione a livello di singolo ordine di scuola è stata predisposta una mappa attraverso la quale organizzare lo studio comparato dei dati raccolti e stabilire, anche rispetto a questa variabile, quali elementi di continuità e di discontinuità fosse possibile distinguere all'interno del campione esaminato.

L'analisi descrittiva che segue non è che uno degli esempi di analisi bivariata ritenuti maggiormente significativi tra i diversi approfondimenti consentiti dalla mole dei dati raccolti e dal numero di variabili considerate nella ricerca rispetto alle quali ci si riserva di operare in seguito. Lo stesso dicasi per le più complesse analisi correlazionali che non è stato possibile condurre in questa fase e che potrebbero essere condotte in futuro.

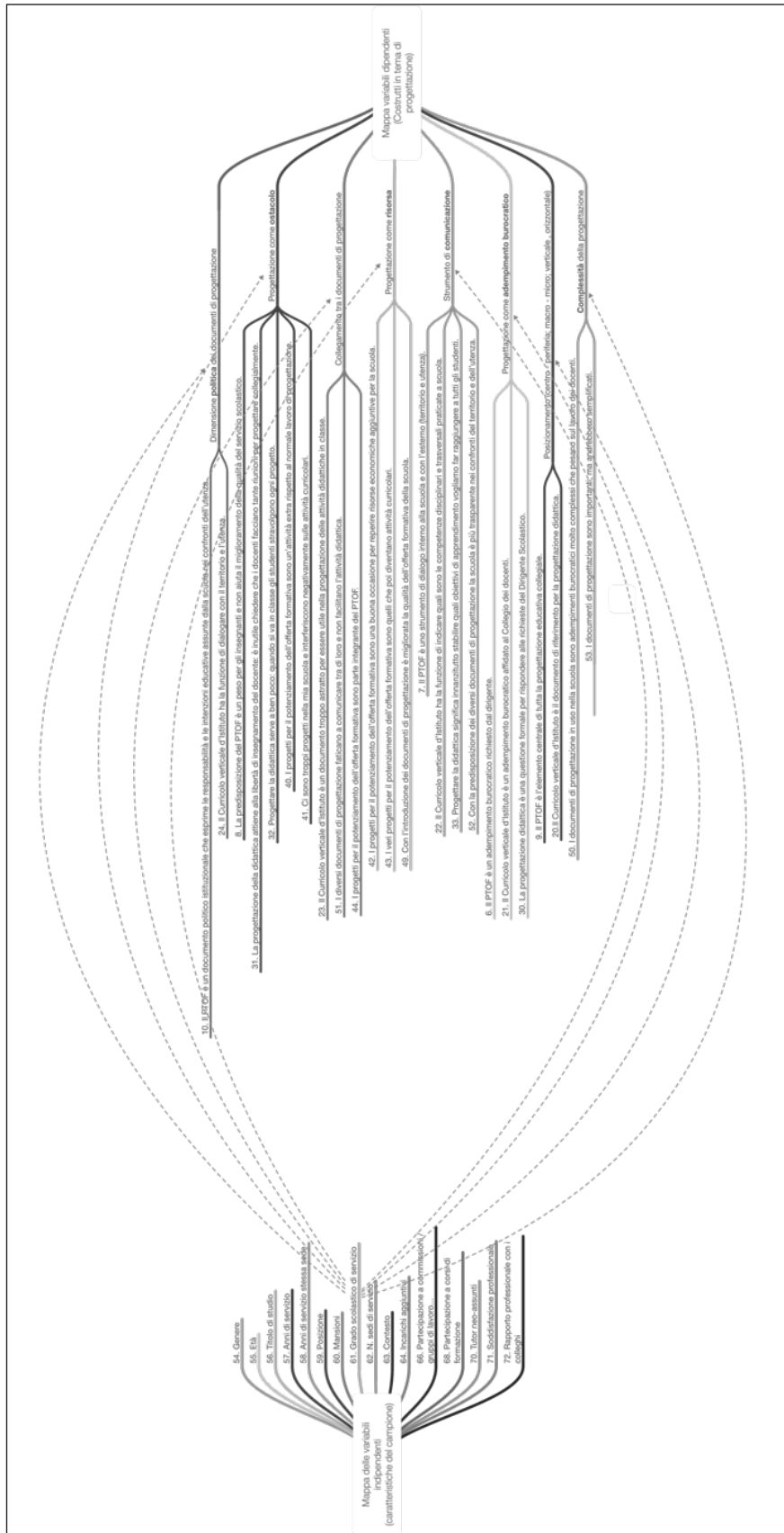


Figura9-6: Schema di analisi bivariata basata sull'ordine di scuola di servizio del docente.



### 9.3.1 Il giudizio di qualità sui documenti di progettazione

Nonostante il generale prevalere di un giudizio positivo e sostanzialmente convergente sulla qualità dei documenti di progettazione, se si analizzano questi dati in correlazione con l'ordine di scuola in cui operano i docenti che compongono il campione, si rilevano differenze significative. In questo momento di passaggio verso la realizzazione del nuovo sistema nazionale di istruzione e formazione, si possono ancora osservare tracce consistenti delle precedenti pratiche che orientavano la progettazione nei distinti ordini di scuola.

A conferma di questa prima osservazione, mantenendo anche in questo caso un'analisi di ordine cronologico centrata sulla tempistica di introduzione e sviluppo dei diversi documenti di progettazione in ogni singola istituzione scolastica autonoma, si noti come, a differenza di quanto osservato in precedenza per il PTOF, tra i docenti dei tre ordini di scuola ci sia maggiore uniformità di giudizio nei confronti del RAV e del PDM. Sono i due documenti di più recente introduzione e costituiscono il risultato del lavoro dei Collegi dei docenti unitari degli IC. Mentre il giudizio sul CVI, per le ragioni già esposte nell'analisi monovariata, conserva un suo particolare andamento. Rispetto agli altri ordini di scuola, la scuola dell'infanzia offre una valutazione completamente positiva del PTOF, mentre tende ad allinearsi con gli altri ordini nella valutazione sulla qualità dei restanti documenti. La scuola primaria, invece, si mostra più critica nei confronti del PTOF e del CVI.

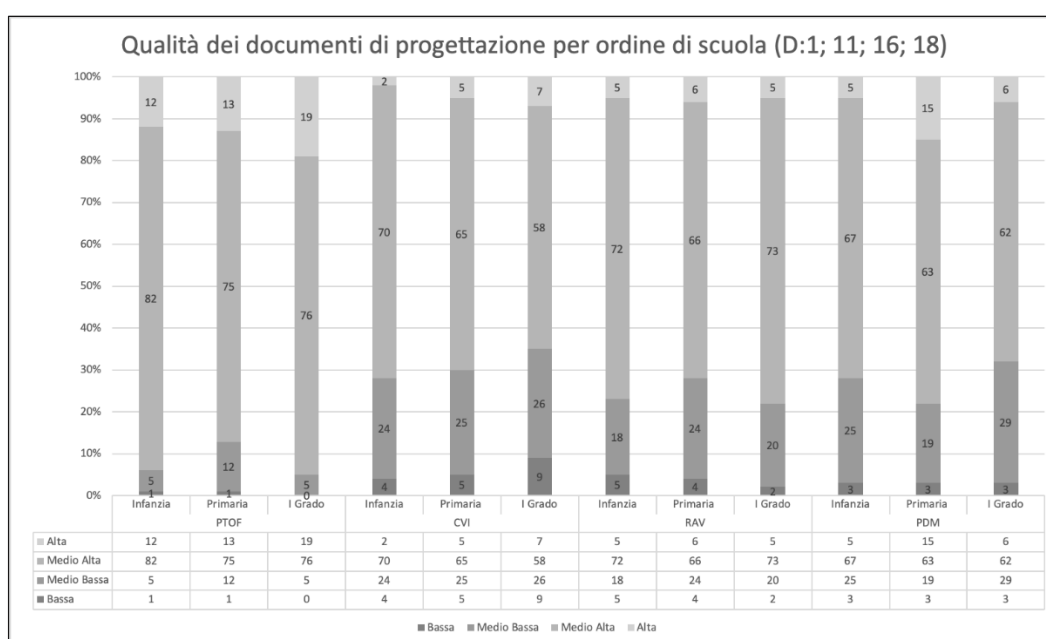


Figura 9-7: Valutazione della qualità dei documenti di valutazione per ordine di scuola.

### 9.3.2 La partecipazione alla redazione dei documenti

Per quanto riguarda l'analisi dei dati relativi ai livelli di partecipazione alla redazione di ogni documento, correlata con il livello di scuola in cui lavorano i docenti, si desume che, seppur all'interno di un quadro generale caratterizzato dalla bassa partecipazione, l'impegno diretto dei docenti aumenta nel passaggio dal settore primario a quello secondario. La scuola dell'infanzia è addirittura assente dalla partecipazione alla redazione del RAV. Per la predisposizione del CVI invece, si osserva un andamento sostanzialmente paritario nella partecipazione dei tre ordini di scuola per le ragioni già note.

In linea generale va rilevata la frattura evidente nel livello di partecipazione alla redazione dei documenti che separa PTOF e CVI da una parte, con i livelli di partecipazione che superano il 30% nel caso della scuola secondaria di I grado; da RAV e PDM, dove il livello massimo di partecipazione, sempre da parte dei docenti dello stesso ordine di scuola, si abbassa al 10%. Indubbiamente, pesano su questo dato l'organizzazione per insegnamenti disciplinari tipica della scuola secondaria e la pratica di costruzione del CVI per compilazione attraverso l'aggregazione di parti distinte la cui redazione è stata affidata al lavoro individuale di singoli docenti.

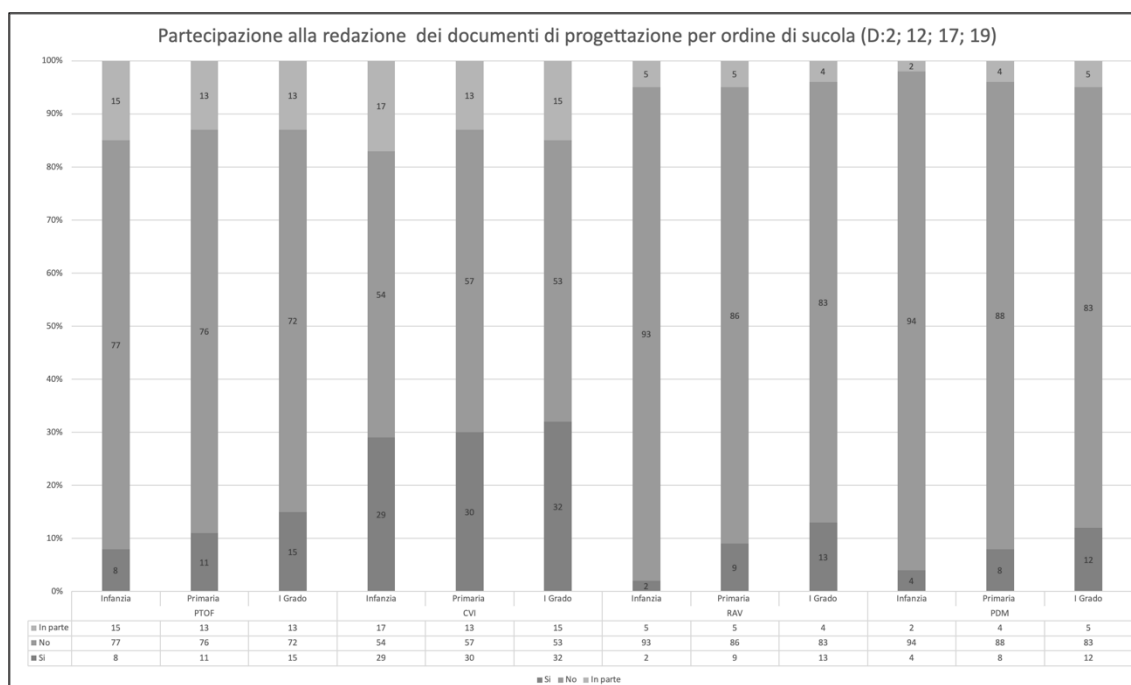


Figura 9-8: Partecipazione alla redazione dei documenti per ordine di scuola.

Si può ritenere che sia finora mancata, nella fase di implementazione di RAV e PDM, un'azione di formazione del personale e di lavoro delle scuole in rete che, come nel caso documentato dello sviluppo del CVI, avrebbe supportato il personale docente nella partecipazione allo svolgimento di questo compito particolarmente complesso, ma anche strategico, per lo sviluppo delle competenze professionali necessarie a valutare le azioni progettuali e a elaborare i percorsi per il loro miglioramento.

### 9.3.3 Il livello di conoscenza dei documenti di progettazione

Le differenze di opinione e le discontinuità finora riscontrate non si manifestano nell'analisi delle opinioni espresse sul grado di conoscenza dei documenti di progettazione nei tre ordini di scuola. In questo caso, infatti, si osserva un andamento analogo dei dati nei tre ordini considerati. Viene sostanzialmente condivisa dalla maggioranza di tutti i docenti l'opinione sulla insufficiente conoscenza del PTOF tra i colleghi. Più precisamente in tutti e tre gli ordini di scuola una larga maggioranza dei docenti, superiore all'80%, opina che il livello di conoscenza del PTOF tra i colleghi sia medio, con una propensione a considerarlo non pienamente sufficiente, come confermato anche dai dati relativi al suo utilizzo in sede di progettazione didattico-educativa.

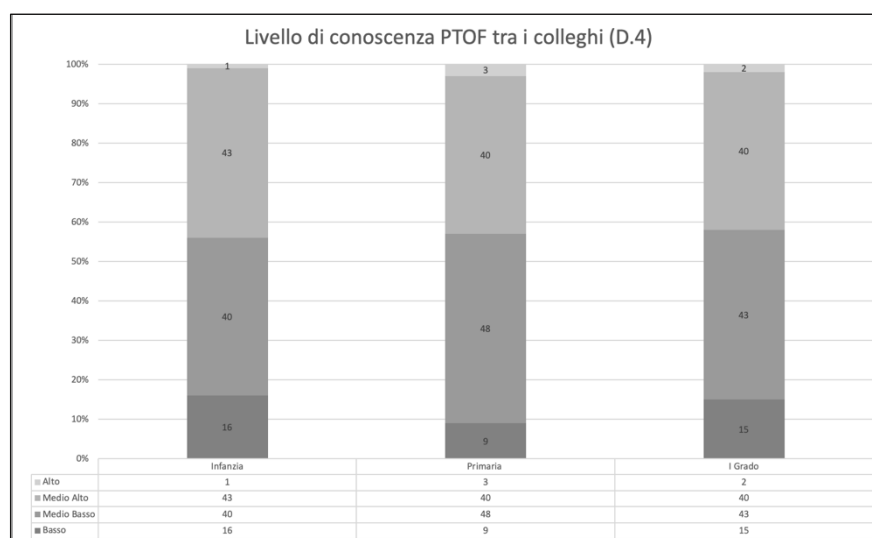


Figura 9-9: Conoscenza del PTOF tra i colleghi correlato con l'ordine di scuola.

Si tratta di una considerazione che possiamo considerare di ordine generale attraverso la quale i docenti certificano, al di là del loro impegno professionale, una difficoltà di accesso a questi documenti dei quali è probabile che non si comprenda l'utilità. Ciò è confermato anche dai dati relativi all'organizzazione gerarchica proposta per la valutazione del loro grado di utilità (D.45) in sede di progettazione dell'attività educativa e didattica, attraverso la quale è stato possibile verificare lo stato di frammentazione delle esperienze in corso.

Lo stesso andamento conforme si osserva anche nella valutazione data dai docenti sul livello di conoscenza dei documenti di progettazione tra le famiglie dove, al di là dell'ordine di scuola di appartenenza, oltre il 90% del campione ritiene che il PTOF non sia adeguatamente conosciuto e compreso. In un quadro progressivamente più negativo nel passaggio da un ordine di scuola al successivo, colpisce il fatto che venga da tutti esclusa la possibilità che ci sia anche in un solo genitore una conoscenza alta del PTOF. Questo rende particolarmente evidente l'attuale venir meno della funzione comunicativa affidata a questo documento la cui complessità tecnica, come visto in precedenza, non facilita l'accesso ai contenuti nemmeno ai tecnici che operano nel settore. Sarebbe, in questo senso, interessante valutare quanto le incertezze nell'uso e nell'interpretazione dei concetti sottesi all'attività di progettazione influiscano sulle possibilità di accesso a questi documenti.

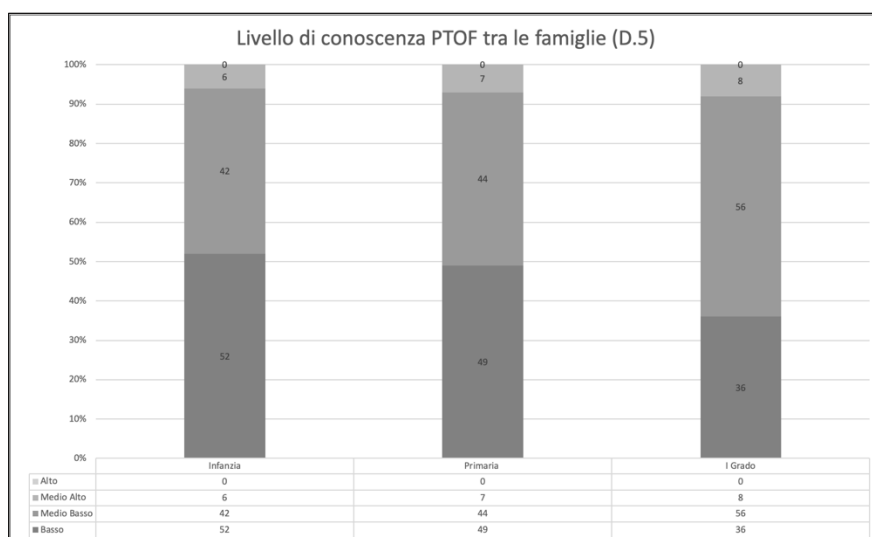


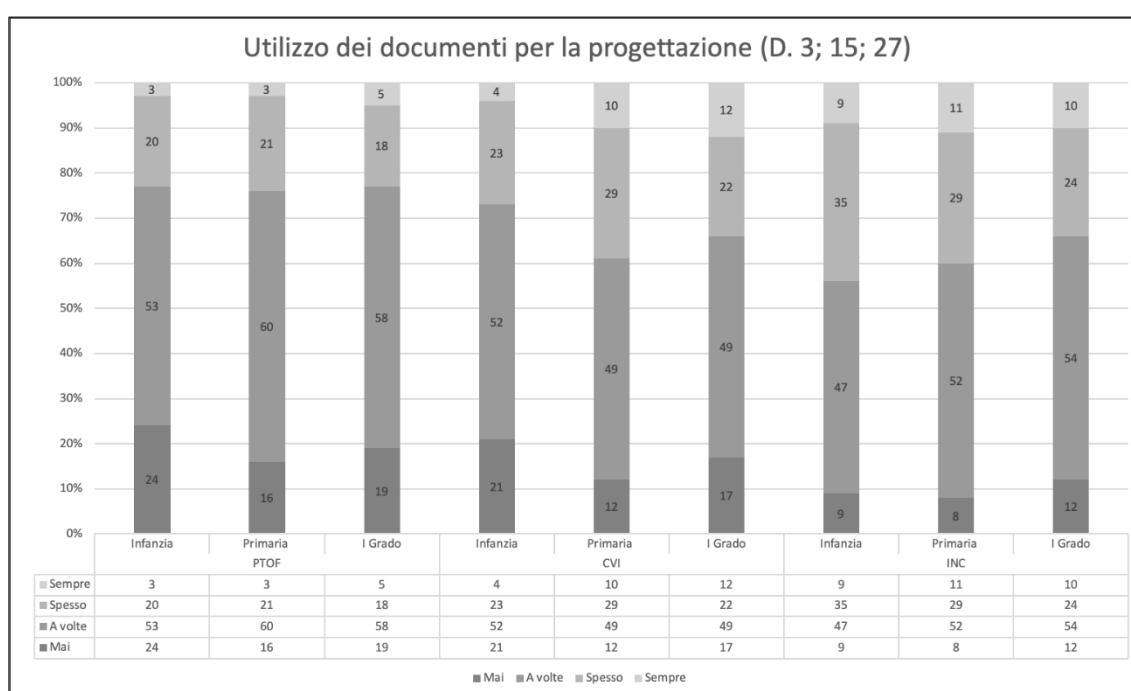
Figura 9-10: Conoscenza del PTOF tra le famiglie correlato con l'ordine di scuola.

Resta il fatto che i documenti di progettazione, a partire dal PTOF, che la norma identifica come *il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia* (art.3, D.P.R. n.275/99), non sono al momento in grado di comunicare efficacemente i loro contenuti soprattutto nei confronti dell'utenza. In un sistema nazionale di valutazione del sistema di istruzione orientato alla rendicontazione sociale questo rimane un problema da risolvere.

#### **9.3.4 L'utilizzo dei documenti per la progettazione delle attività didattico educative**

Anche per quanto riguarda l'utilizzo dei documenti durante la progettazione individuale o collegiale, che nel dato generale risulta prevalentemente episodica, si conferma l'ipotesi che ci siano diverse pratiche e atteggiamenti che fanno riferimento a differenti culture della progettazione legate alla storia di ognuno dei tre ordini di scuola raggiunti con questa ricerca. Proseguendo l'analisi di questi dati correlati con l'ordine di scuola, si osserva che la prevalenza di un uso sporadico di questi documenti presenta valori simili in tutto il sistema facente capo all'IC anche se con andamenti diversi tra un documento e l'altro. Se si prendi in considerazione il PTOF, ad esempio, si osserva una sostanziale uniformità nell'utilizzo che è prevalentemente sporadico (I = 53%; P = 60%; IG = 58%). Nella valutazione dei dati percentuali si osserva che il CVI è il meno utilizzato nella scuola dell'infanzia (*sempre + spesso* = 27%), mentre è più presente nella scuola primaria (39%) e nella scuola secondaria (34%). Oltre alle necessarie differenze organizzative e funzionali caratteristiche di ogni ordine di scuola, probabilmente pesa su questo dato il mancato riconoscimento della scuola dell'infanzia all'interno del sistema nazionale obbligatorio di istruzione e la minore pressione su di essa esercitata dalle istanze curricolari nonostante siano tenute in grande considerazione dal personale docente in sede di progettazione. Quest'ultima considerazione trova parziale conferma nel dato relativo alle INC che rimangono il documento maggiormente consultato per le attività di progettazione didattica in tutti e tre gli ordini di scuola anche se con una chiara tendenza alla diminuzione nel passaggio da un ordine all'altro (I = 43%; P = 40%; IG = 34%). Questo dato conferma l'attuale difficoltà di collegamento operativo tra le INC e il

CVI che si accentua nel passaggio da un approccio didattico di tipo globale, come nel caso dei campi di esperienza della scuola dell'infanzia, a quello sempre più strettamente disciplinare che caratterizza la scuola secondaria di I grado. Si tratta di un tema assai complesso che possiamo sinteticamente ricondurre al problema della gestione unitaria dell'azione didattica – educativa rispetto al percorso formativo di ogni singolo studente, ma anche alla più tecnica gestione degli equilibri tra gli aspetti disciplinari e interdisciplinari che vanno tenuti in considerazione tanto in sede di progettazione, quanto nel corso delle attività didattiche soprattutto in relazione all'attuale indirizzo di progettazione del curricolo per competenze.



*Figura 9-11: Utilizzo dei documenti di progettazione correlato a ordine di scuola.*

Le ragioni che vedono prevalere i docenti della scuola primaria nella consultazione del CVI possono essere fatte risalire ai suoi tratti distintivi sul piano organizzativo e al ruolo da essa ricoperto all'interno dell'IC. Alla scuola primaria spetta, infatti, il ruolo di prima alfabetizzazione, mediante l'utilizzo di lingue e linguaggi, in un'ottica interdisciplinare preparatoria ai successivi studi secondari dove gli approfondimenti sono di ordine prevalentemente disciplinare. Possiamo ipotizzare che nella scuola dell'infanzia prevalga un'organizzazione con maggiori margini di flessibilità che possono far prediligere

l'attenzione verso un documento di riferimento, le INC, che lascia aperte più possibilità nell'organizzazione della didattica basata sui campi di esperienza. Nella scuola secondaria di I Grado, invece, si può ritenere che continui a prevalere l'insegnamento disciplinare, che risulta maggiormente strutturato soprattutto nelle materie scientifiche o nei sillabi che caratterizzano l'organizzazione della didattica delle lingue. Possiamo per queste ragioni ipotizzare che le attuali criticità rilevate nella predisposizione e anche nella gestione e nell'utilizzo del CVI rappresentino lo stadio raggiunto oggi dal complesso processo di sviluppo di una proposta curricolare unitaria, che coinvolga l'intero IC e ne rappresenti e monitori nel tempo la qualità dell'offerta formativa. Questa considerazione, accennata anche dai docenti intervistati durante la fase qualitativa dell'indagine, apre una prospettiva di ricerca che necessiterebbe di essere ulteriormente approfondita.

### **9.3.5 Le dichiarazioni sulle pratiche di progettazione**

Un'analisi dei dati sulle pratiche di progettazione in uso tra i docenti, posta in relazione con gli ordini di scuola in cui essi operano, evidenzia il peso dei diversi approcci utilizzati. Accertato che la pratica più diffusa è quella che potremmo definire mista, in cui si alternano momenti collegiali e individuali nelle attività di progettazione, si osserva che il "*progettare da soli*" è nove volte più diffuso nella scuola secondaria di I grado rispetto alla scuola dell'infanzia, e due volte superiore rispetto alla scuola primaria. Questa evidenza non può essere imputata esclusivamente a una negazione o a una difficoltà nell'operare collegialmente da parte di alcuni docenti, circostanza comunque non estranea al mondo della scuola; ma, vista la presenza in tutti e tre gli ordini di scuola considerati, va più puntualmente imputata alla specifica organizzazione di ognuno di essi e, ancora una volta, al prevalere degli insegnamenti disciplinari su quelli interdisciplinari che caratterizza il passaggio da un ordine di scuola all'altro. Si può, infatti, intuire la diversa posizione in cui si trova ad operare, nei diversi ordini di scuola, il docente di italiano rispetto a quello di lingua straniera, oppure quello di educazione motoria o di religione.

Considerata l'età media del personale che ha partecipato alla ricerca, non va comunque dimenticato che, alla base dei diversi stili di insegnamento e delle diverse culture della progettazione ad essi sottesi, vanno posti anche i percorsi, differenziati per ordine di scuola,

di formazione del personale docente previsti dal sistema scolastico italiano fino alla relativamente recente introduzione della Laurea obbligatoria per tutte le professioni docenti e al conseguimento di specifici crediti formativi per tutti coloro che avessero voluto intraprendere questa professione.

Prima di questo provvedimento esistevano specifici corsi di studio a livello di scuola secondaria per ottenere l'abilitazione all'insegnamento nell'allora scuola materna e nella scuola elementare (oggi dell'infanzia e primaria) mentre per insegnare nella scuola secondaria era inizialmente previsto il possesso di una Laurea e, successivamente, anche l'acquisizione di un titolo di abilitazione all'insegnamento di una specifica disciplina.

Pesa, comunque, su questo dato anche la storia dei diversi ordini di scuola, come osservato in più occasioni dai docenti e dai dirigenti interpellati durante l'indagine. La presenza della pratica obbligatoria della progettazione riguarda inizialmente solo i docenti della scuola primaria, cui come ampiamente esaminato nella seconda parte della presente ricerca, è stato giuridicamente imposto uno spazio ed un tempo preciso per la *programmazione didattica*. Ne consegue che questa pratica è ampiamente consolidata in questo ordine di scuola dove sono presenti le già citate due ore settimanali dedicate alla progettazione, stabilmente presenti anche nel contratto nazionale di lavoro. Diversa è la situazione per quanto riguarda la progettazione didattica nella scuola secondaria, introdotta a partire dal 1979 come *piani didattici, secondo il criterio della programmazione curricolare*, per la quale non è mai stato contrattualmente previsto un tempo specifico nell'orario di servizio del docente.

Come accennato in precedenza, un altro elemento storico che va tenuto nella dovuta considerazione è anche la limitata esperienza dell'organizzazione della rete scolastica in istituti comprensivi. Parzialmente introdotti per la prima volta nel 1994, gli IC sono stati successivamente consolidati come modalità organizzativa ordinamentale di carattere generale e in un'ottica di razionalizzazione della rete scolastica nazionale, solo nel 2000. Questo complesso processo di trasformazione si è sostanzialmente concluso, non esclusivamente sul piano del riconoscimento normativo, solo nel 2011.

Per queste ragioni, anche nell'elaborazione dei dati raccolti attraverso questa indagine, emerge con chiarezza e costanza una discontinuità nelle pratiche di progettazione che vede: da una parte la scuola dell'infanzia insieme alla scuola primaria, dove il livello di condivisione dei temi e dei concetti legati alla progettazione in campo scolastico evidenziano un elevato livello di condivisione e di compenetrazione, seppur nel rispetto delle specificità



organizzative di ognuno dei due ordini; dall'altra la scuola secondaria di I grado dove sono evidenti tratti di difformità rispetto a quanto osservato e praticato nella scuola di base. A conferma di questa interpretazione si osservi, per esempio, l'andamento del dato relativo alla pratica di progettare *sempre* con i colleghi che è maggiore nella scuola dell'infanzia, dove l'organizzazione degli alunni per sezioni, dei docenti per team e dell'attività didattica per campi di esperienza, richiede e facilita un livello di collegialità superiore a quello che si può immaginare in una scuola primaria, soprattutto dove il team è organizzato con la formula dell'insegnante unico / prevalente, o in una scuola secondaria dove predomina l'insegnamento per discipline specifiche.

Sarà interessante andare in futuro a verificare l'impatto prodotto dalla recente introduzione della progettazione curricolare per competenze rispetto al superamento di questo problema.

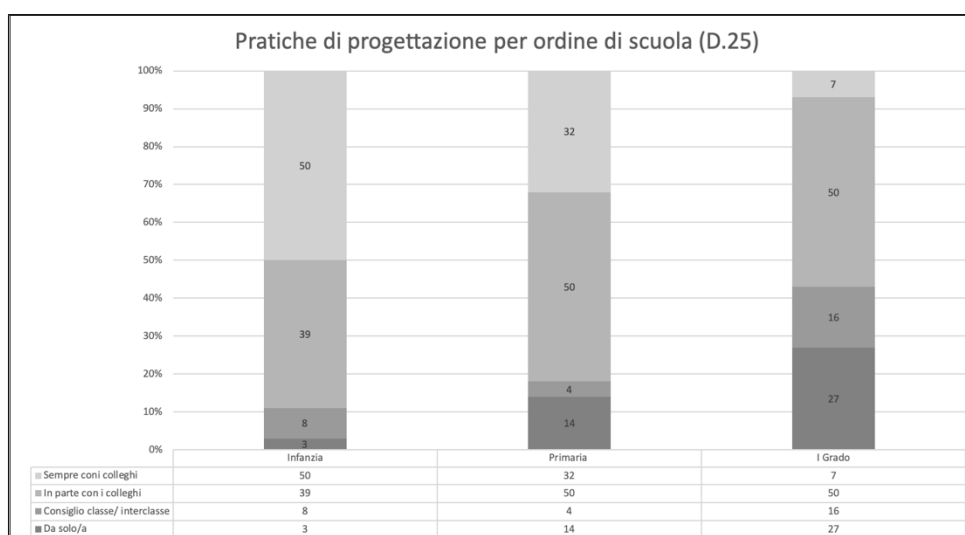


Figura 9-12: Dichiarazioni sulle pratiche di progettazione per ordine di scuola (D.25).

Si osservi, infine, la distribuzione del dato relativo alla progettazione all'interno di organi collegiali come i Consigli di classe o di Interclasse o i dipartimenti, che non viene praticamente presa in considerazione dai docenti della scuola primaria, ma che è ben presente nella scuola secondaria dove mancano altri *spazi istituzionali* di progettazione e l'incontro con i colleghi viene di fatto ostacolato dall'attuale sistema organizzativo.

Sulla base della mia esperienza diretta, come docente e come dirigente scolastico, ma anche per quanto riportato nelle interviste che saranno analizzate in seguito, l'interpretazione di questo dato richiede un'analisi più complessa e va, ancora una volta, correlato alla diversa organizzazione dei tre ordini di scuola e alle pratiche implementate nel tempo.

Va quindi rilevato che questa questione andava forse trattata a parte nel questionario e che la sua impostazione probabilmente ha indirizzato i docenti verso questo tipo di risposta. Infatti, i citati organi collegiali, nella scuola di base svolgono una funzione più orientata alla verifica e alla valutazione della progettazione, ma soprattutto dei livelli di apprendimento raggiunti dagli alunni, mentre nella scuola secondaria sono più circoscritti alla sola valutazione formativa e sommativa non essendo materialmente possibile, nel poco tempo assegnato, provvedere anche a una costante verifica, valutazione e miglioramento della progettazione. Nella scuola secondaria, però, in particolare all'interno dell'esperienza, ancora forse troppo circoscritta, almeno sul piano temporale, della progettazione per dipartimenti, i Consigli di classe hanno la possibilità di entrare con maggiore intensità anche nelle pratiche di progettazione. Questo si verifica soprattutto a livello di singola classe, dove è prevista l'individuazione della figura intermedia del coordinatore, scelto tra i docenti; ma anche a livello di corso di studi, dove spesso opera con deleghe specifiche un collaboratore del dirigente scolastico.

Le differenze nella cadenza con cui vengono gestite le attività di progettazione nei vari ordini di scuola confermano, ancora una volta, la diversa storia e le diverse consuetudini, consolidate nel tempo, rispetto alle pratiche correnti a livello di scuola di base, in confronto con quanto si osserva nella scuola secondaria. È evidente, infatti, come la pratica della cosiddetta *programmazione settimanale* venga rispettata dall'88% dei docenti della scuola primaria, dove appaiono residuali altre forme flessibili di scansione temporale per la realizzazione di questo compito. La stessa cadenza settimanale viene applicata anche dalla maggioranza relativa dei docenti della scuola dell'infanzia (42%) dove, però, è significativa la presenza di pratiche di progettazione a cadenza quindicinale (15%) o mensile (37%). Nella scuola secondaria di I Grado, invece, prevale la cadenza settimanale (47%), anche se, come nella scuola dell'infanzia, è molto presente la pratica della programmazione mensile (30%). In questo ordine di scuola è maggiore (9%) il numero di docenti che dichiara di utilizzare altre cadenze oltre quelle indicate nelle risposte chiuse a questa domanda del questionario.

Le diverse distribuzioni nelle cadenze utilizzate evidenziano, ancora una volta, le diverse culture della progettazione presenti nei diversi ordini di scuola. Culture che sono fortemente condizionate anche dalle diverse normative ordinamentali di riferimento che disciplinano le soluzioni organizzative adottate e che si potrebbero riassumere in: forte interazione e flessibilità gestionale delle attività nelle scuole dell'infanzia; maggiore strutturazione e

rigidità organizzativa nelle soluzioni possibili a livello di scuola primaria; complessità della gestione degli insegnamenti disciplinari nella scuola secondaria di I grado.

Non vanno però trascurate alcune discutibili derive dovute all'interpretazione data alla funzione del CVI che, secondo alcuni dirigenti e docenti informalmente interpellati durante la ricerca, possono essere in parte considerate sostitutive della predisposizione dei documenti di progettazione dell'attività didattico – educativa. Comportamento, quest'ultimo, che evidenzia il netto prevalere di una visione della PRD come mero adempimento burocratico, svuotato di significato rispetto alle sue funzioni di trasparenza e di controllo da parte del docente della propria attività professionale.

Come osservato in sede di analisi monovariata dei dati nel paragrafo dedicato all'analisi degli aspetti problematici nella predisposizione dei documenti di progettazione, oltre alle ragioni di ordine storico e ordinamentale, il fattore tempo condiziona più di ogni altro le attuali pratiche di progettazione utilizzate dai docenti, soprattutto nella scuola secondaria di I grado. Questo dato viene confermato anche dai docenti di questo ordine di scuola nel corso delle interviste quando viene ripetutamente sottolineata la necessità di trovare una soluzione istituzionale che stabilizzi la messa a disposizione di maggiore tempo per la progettazione. Tutte queste considerazioni vengono però fortemente messe in discussione dagli esiti dell'elaborazione dei dati rilevati sul comportamento e sugli atteggiamenti assunti dai docenti nei confronti dei progetti.

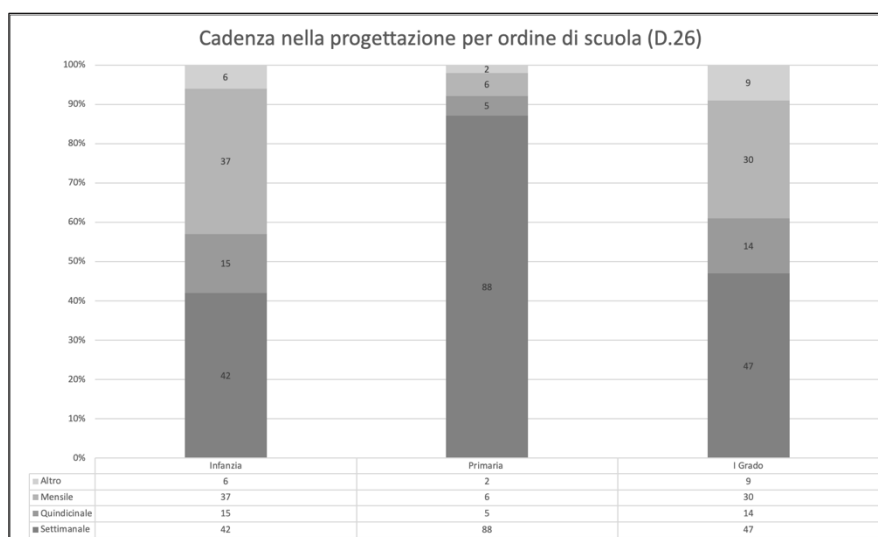


Figura 9-13: Cadenza nella progettazione per ordine di scuola (D.26)

### 9.3.6 I progetti per l'arricchimento dell'offerta formativa

Nelle nove scuole raggiunte dal progetto di ricerca i docenti segnalano la presenza di 623 azioni progettuali (una media di 69 progetti per ogni IC) con una distribuzione apparentemente equilibrata tra i diversi ordini: 20% nella scuola dell'infanzia; 42% nella scuola primaria e 38% nella scuola secondaria di I grado.

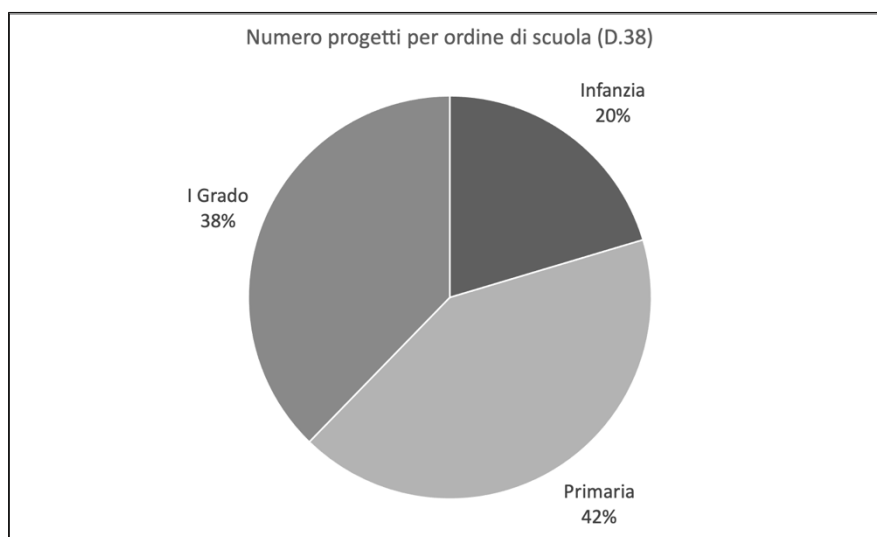


Figura 9-14: Numero di progetti rispetto all'ordine di scuola

Se si rapporta questo dato con il numero di classi presenti nel corso di ognuno dei tre ordini considerati si evidenzia una progressione nel numero di progetti che va: dalla media di 42 per ognuna delle tre sezioni presenti nella scuola primaria (4,6, in media, per ogni scuola del campione); sale a 52 per ogni classe del corso nella scuola primaria (5,7 / scuola); per giungere fino ai 78 nelle tre annualità della scuola secondaria di I grado (8,6 / scuola). Quest'ultimo dato ci consente di evidenziare le consistenti differenze tra i tre ordini di scuola dove l'impegno verso la realizzazione di progetti è molto più accentuato nelle classi di scuola secondaria.

Alla luce di queste ultime osservazioni, si ritiene opportuno, visti i fini di questa ricerca, andare ad approfondire ulteriormente l'analisi di questi dati per come si distribuiscono rispetto ai tre ordini di scuola che compongono un IC, anche se l'andamento generale mostra un quadro relativamente omogeneo dove, come osservato in precedenza, è comune il prevalere di opinioni e atteggiamenti positivi verso i PRG. Il primo segnale di discontinuità

che possiamo rilevare si riscontra nell'importanza data ai PRG nella scuola secondaria di I grado, dove quasi la metà dei docenti attribuisce loro il massimo valore (42%). Percentuale non molto lontana da quelle leggermente inferiori evidenziate negli altri due ordini.

Per converso, va anche sottolineato che solo in questo ordine di scuola vengono assunte posizioni molto critiche sui PRG (complessivamente nel 13% dei casi), mentre negli altri ordini di scuola sono assenti giudizi completamente negativi sulla loro importanza, anche se non mancano valutazioni sulla insufficiente utilità rispetto alla funzione richiesta soprattutto nelle aree più frequentate degli interventi di miglioramento e di ampliamento dell'offerta formativa.

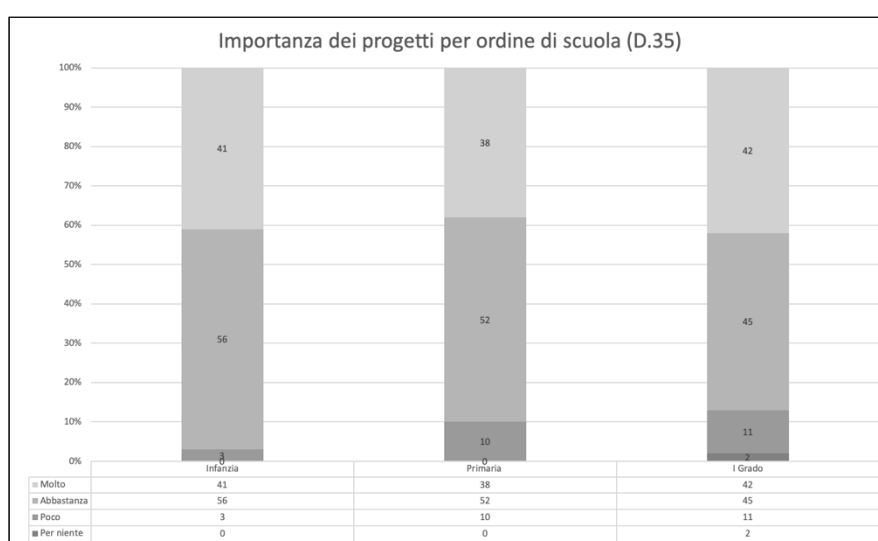


Figura 9-15: Importanza dei progetti per ordine di scuola (D.35).

Per quanto riguarda il numero di progetti cui ogni docente ha partecipato in corso d'anno prevale in tutti e tre gli ordini di scuola la quota maggioritaria di due (I = 36%; P = 33%; IG = 40%). Va, inoltre, rilevato che quasi un docente su quattro della scuola dell'infanzia (26%) risulta coinvolto in più di tre PRG, mentre addirittura un terzo dei docenti della scuola primaria partecipa a più di tre PRG nell'arco di un solo anno scolastico. Il forte sbilanciamento organizzativo verso i PRG accomuna tutti e tre gli ordini di scuola dove se si aggregano i dati per comprendere tutti i docenti coinvolti in più di due progetti si ottengono le seguenti percentuali: I = 41%; P = 49%; IG = 34%.

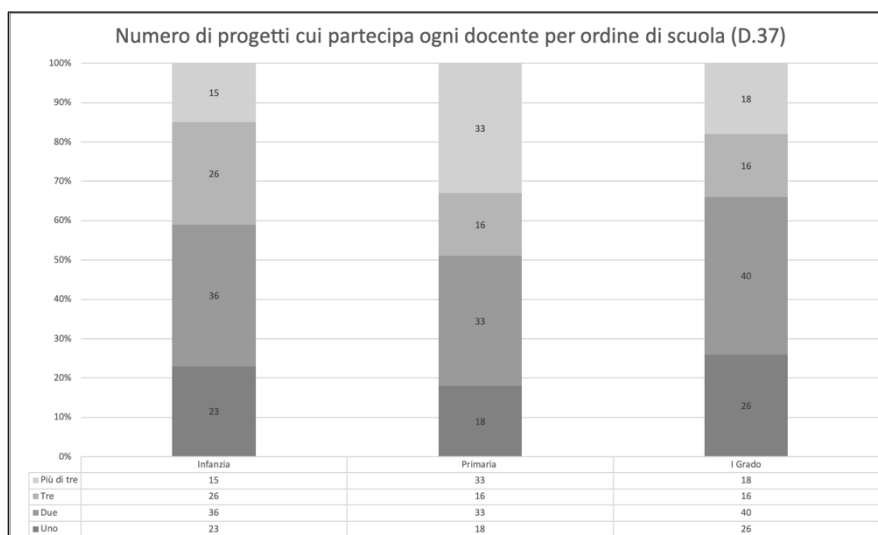
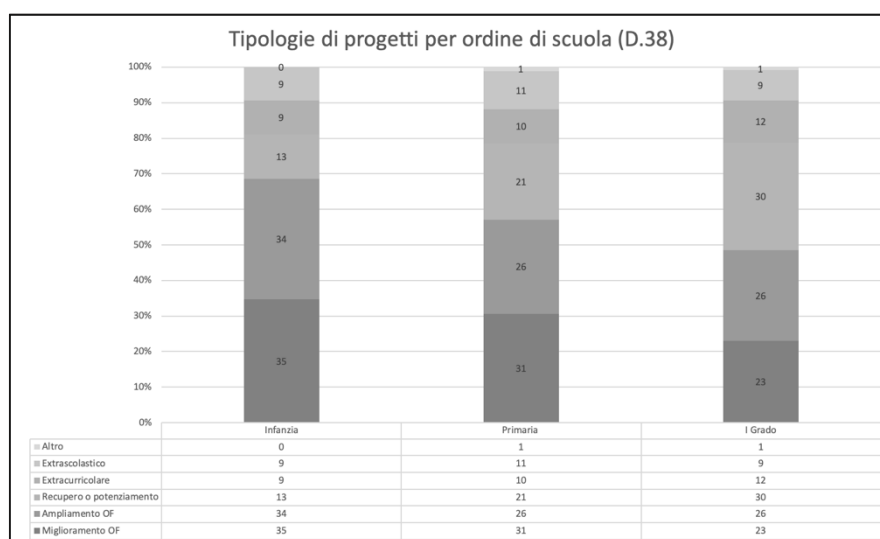


Figura 9-16: Numero di progetti cui il docente partecipa per ordine di scuola (D.37).

Molto diversa è invece la distribuzione per tipologie di PRG. Nella scuola dell'infanzia prevalgono i PRG per il miglioramento dell'offerta formativa (35%) che, insieme ai PRG per il suo ampliamento (34%) costituiscono la larga maggioranza di tutti i progetti presenti (69%). Mentre nella scuola primaria si osserva una maggiore distribuzione delle tipologie progettuali considerate, nonostante il netto prevalere dei PRG per il miglioramento dell'offerta formativa (31%). La scuola secondaria di I grado si distingue per il prevalere dei PRG di recupero o di potenziamento (30%) che, vale la pena ricordarlo ancora una volta, in questo ordine di scuola sono strutturali. Questo dato ridimensiona, seppur parzialmente, l'impatto dei PRG nella scuola secondaria che si dimostra meno intraprendente nella predisposizione di PRG per il miglioramento o per l'ampliamento dell'offerta formativa. Su quest'ultima osservazione probabilmente pesa, ancora una volta, il prevalere degli insegnamenti disciplinari nei piani di lavoro dei docenti e l'attuale presenza di margini più stretti di intervento interdisciplinare.

Come anticipato, la maggior varietà di tipologie progettuali si trova nella scuola primaria. Si osserva, invece, un significativo aumento delle attività extracurricolari ed extrascolastiche nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola dell'obbligo. Quest'ultimo aspetto può essere ricondotto all'età degli alunni e al maggior coinvolgimento del territorio nei processi educativi nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza. Resta, tuttavia, chiaro che il numero di questi progetti rimane decisamente ridotto se comparato con le altre tipologie considerate, per cui si può ritenere che la partita della progettazione si giochi sostanzialmente all'interno dell'IC e che, almeno su questo versante, i rapporti con l'esterno siano ancora limitati.

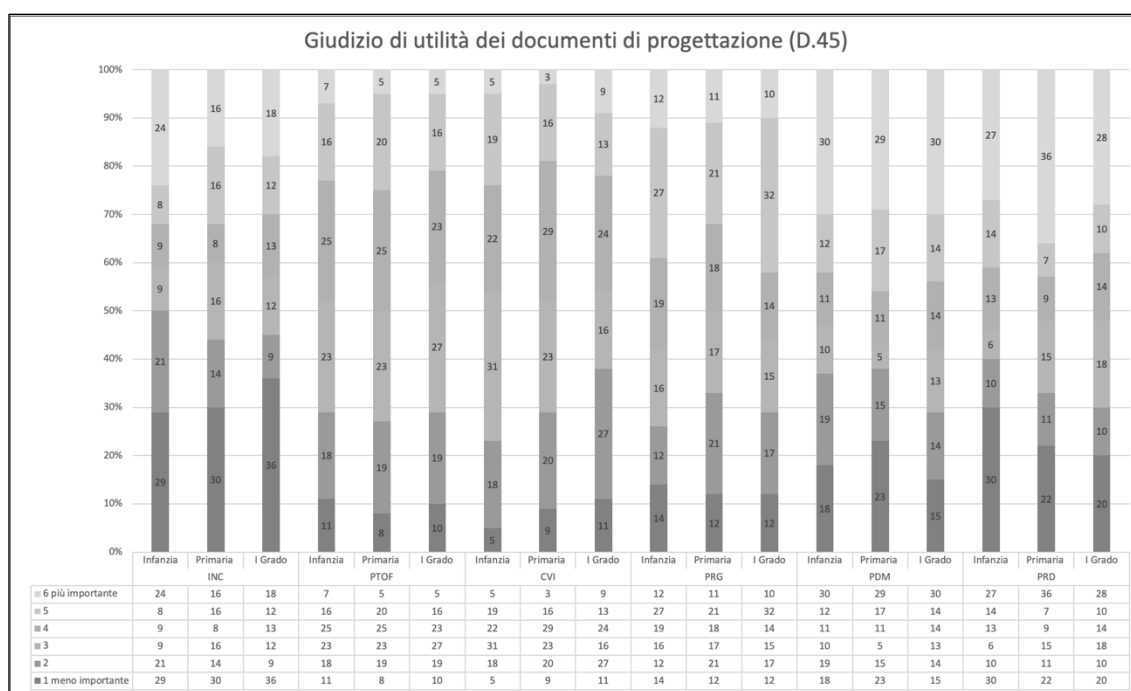


*Figura 9-17: Tipologie di progetti per ordine di scuola (D.38).*

### **9.3.7 Il giudizio di utilità dei documenti di progettazione nei tre ordini di scuola**

Il quadro particolarmente complesso, delineato dall'analisi generale sulla distribuzione dei dati relativi alla richiesta di attribuire un grado di utilità ai singoli documenti di progettazione, punto nodale per rispondere agli interrogativi posti alla base di questa ricerca, può essere approfondito e maggiormente dettagliato attraverso l'analisi bivariata centrata sugli ordini di scuola in quanto rappresenta con chiarezza la complessità della situazione presente nella scuola statale italiana in questo momento ed evidenzia il grado di frammentazione delle esperienze di progettazione provocato dalla successiva introduzione dei documenti finora considerati.

Questo approfondimento di analisi consente di ampliare la conoscenza di questi fenomeni di frammentazione, già evidenziati nell'analisi descrittiva generale ricavata da una prima elaborazione dei dati raccolti con il questionario. In particolare, attraverso questo tipo di analisi, si intende verificare l'ipotesi, avanzata in precedenza, sulla presenza di diverse culture della progettazione in ogni ordine di scuola. Tale situazione può essere ricondotta all'origine separata e alla diversa evoluzione che hanno avuto la scuola primaria, la più antica del nostro sistema, rispetto alla scuola dell'infanzia e alla scuola secondaria di I grado che sono state istituite e strutturate molto più tardi.



*Figura 9-18: Giudizio di utilità dei documenti di progettazione (D. 45)*

### 9.3.7.1 La scuola dell'infanzia

La distribuzione dei dati, secondo le indicazioni fornite dai docenti della scuola dell'infanzia, evidenzia un andamento sostanzialmente simile a quello osservato a livello generale, ma con alcuni interessanti tratti distintivi. Sono, infatti, evidenti le linee di frattura e di convergenza già osservate nell'intero campione e per gli stessi gruppi di documenti: INC (meno importante per il 29% dei docenti e più importante per il 24%), PDM (18% - 30%) e PRD (30% - 27%) dividono il personale, mentre PTOF, CVI e PRG registrano chiari punti di accordo, anche se dai tratti non sempre ben definiti. In particolare, per quanto riguarda i PRG, dove si attenua la presenza di due gruppi di opposta tendenza a favore di una generale valutazione positiva del livello di utilità. Lo stesso andamento registrato per l'intero campione si osserva anche per il CVI che sembra comunque avere una collocazione più precisa tra i documenti meno utili dato che un terzo dei docenti lo colloca al terzo posto in ordine di importanza. Un tratto interessante di differenziazione nelle valutazioni dei docenti della scuola dell'infanzia è rappresentato dal PDM che viene ritenuto il documento di maggiore utilità, tra quelli ritenuti più utili, dal 30% dei docenti della scuola dell'infanzia.



Dato interpretabile con la propensione dei docenti verso azioni di miglioramento dell'offerta formativa che può essere considerato contrastante con l'assenza di questo ordine di scuola nel ristretto numero di docenti direttamente coinvolti nella redazione del RAV e la più generale, ridotta, partecipazione alla predisposizione di tutti i documenti di progettazione istituzionali in confronto agli altri due ordini di scuola.

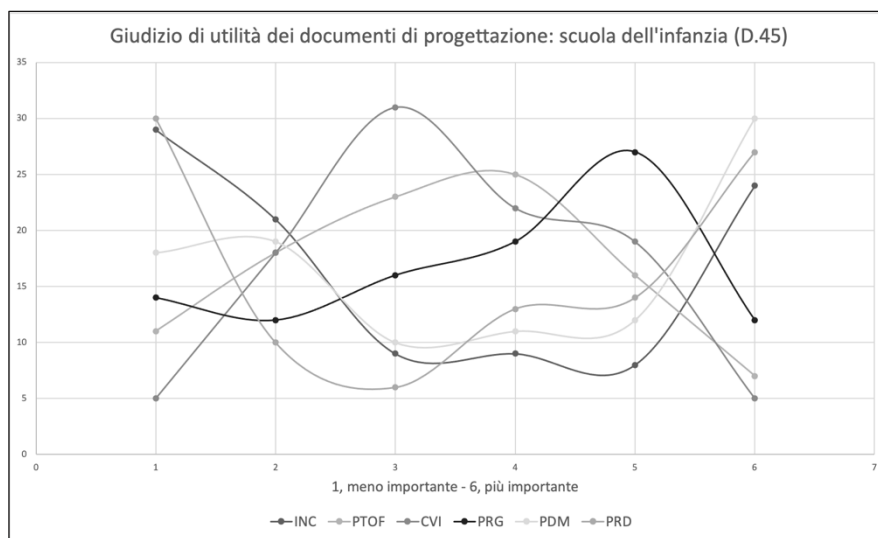


Figura 9-19: Utilità dei documenti di progettazione: scuola dell'infanzia

### 9.3.7.2 La Scuola primaria

La scuola primaria conferma anch'essa di essere divisa nel considerare l'importanza di INC (meno importante per il 30% dei docenti e più importante per il 16%), PDM (23% - 29%) e PRD (22% - 36%). La posizione assunta rispetto alla PRD conferma il dato generale di essere ritenuto il documento più importante dalla maggioranza dei docenti del campione (33%). Segue, nell'ordine dei documenti ritenuti più utili, il PDM (29%), mentre è molto più critica la posizione assunta nei confronti delle INC ritenute a maggioranza (30%) il documento meno utile di tutti. Questa scelta può essere interpretata come una maggiore chiarezza in questo ordine di scuola, dovuta alla maggiore esperienza accumulata nel tempo, sul ruolo delle INC nella progettazione scolastica come base per la costruzione del CVI da inserire nel PTOF. Gli insegnanti della scuola primaria, infatti, sono in larga parte concordi nel collocare questi ultimi due tra i documenti più utili per il loro lavoro. Oltre la metà dei docenti colloca, infatti, questi documenti al III o IV posto nella scala proposta. I PRG, invece, dividono

piuttosto nettamente il personale nei due gruppi già individuati a livello generale con la differenza che, in questo caso, si equivalgono (II e IV = 21%). Rimangono evidenti i tratti di continuità, tanto negli aspetti che possiamo ritenere maggiormente positivi, quanto in quelli più negativi, con il precedente ordine di scuola, verso il quale si evidenziano chiare affinità nelle considerazioni sui singoli documenti e sulla progettazione scolastica in generale. Il livello di condivisione della stessa cultura della progettazione appare, quindi, complessivamente elevato.

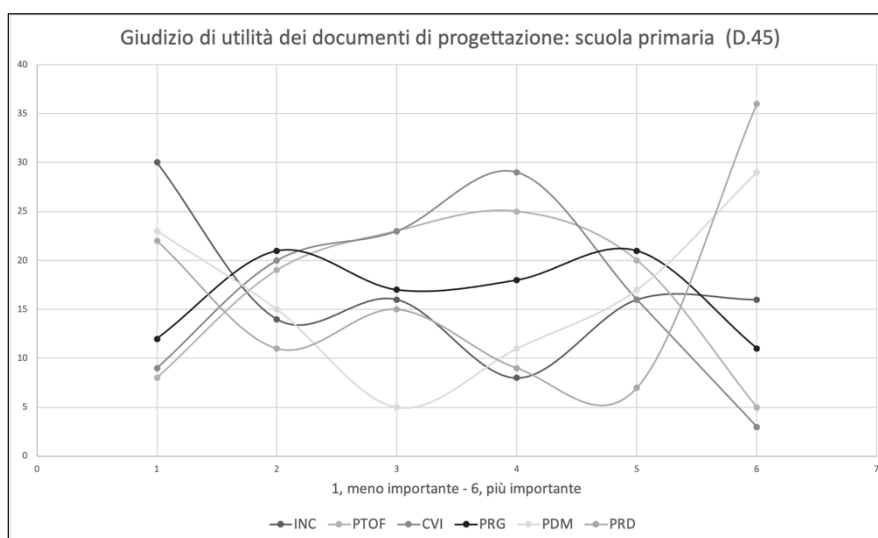


Figura 9-20: Utilità dei documenti di progettazione: scuola primaria

### 9.3.7.3 La Scuola secondaria di I Grado

Assai diversa, rispetto a quanto finora osservato è, invece, la posizione assunta dai docenti della scuola secondaria di I grado dove l'andamento dei dati assume una connotazione con marcati tratti di divergenza rispetto a quella evidenziata negli altri due ordini di scuola. In questo specifico ordine appare, infatti, netta la posizione critica assunta verso le INC, sulle quali pesa un giudizio particolarmente negativo per il 36% del campione. Questa posizione può essere ricondotta alla maggiore e più solida strutturazione dei curricoli delle singole discipline e alle relative pratiche di progettazione tradizionalmente in uso in questo ordine di scuola.

Nella piatta dispersione rilevabile nel giudizio dato sull'utilità di PTOF, che occupa comunque una posizione centrale rispetto agli altri documenti, spiccano: l'attenzione per i

PRG (tra il V e il VI posto si riunisce il 42% dei docenti) e il PDM (che nelle stesse posizioni vede collocarsi il 44% dei docenti). Quest'ultimo, come osservato nella scuola dell'infanzia, risulta essere il primo tra i documenti considerati di maggiore importanza (30%) cui segue la PRD (28%).

Nel confronto con la scuola primaria la PRD cede dunque il primato ma rimane comunque nel ristretto gruppo dei due documenti di progettazione ritenuti più importanti. Ad esclusione della presa di posizione nei confronti delle INC, la scuola secondaria di I grado, nelle scuole campione esaminate, appare quindi meno orientata, sia in termini di convergenza, sia di divergenza, nel giudizio sui documenti di progettazione, e priva di connotazioni particolarmente significative al di là di una forte propensione, un vero e proprio sbilanciamento, verso i PRG, come osservato in precedenza, e al PDM che possiamo ipotizzare sia strettamente correlato ad essi.

Questa correlazione, per quanto il dato sui progetti sia condizionato dall'obbligatorietà dei corsi di recupero, il cui peso non è pienamente valutabile all'interno di questa ricerca, sposta l'attenzione verso il possibile ruolo di collettore e di equilibratore che potrebbe assumere il PDM nell'andare a contenere l'attuale frammentazione delle esperienze riconducibili ai PRG.

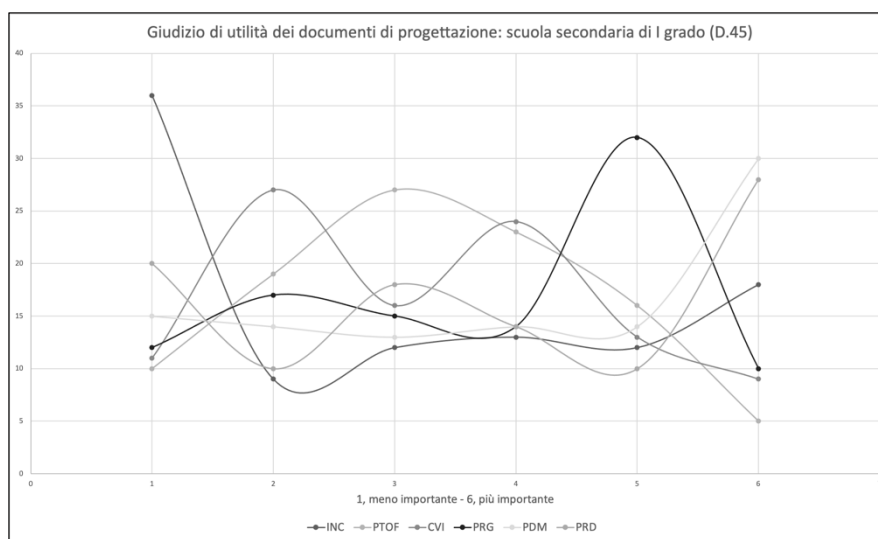


Figura 9-21: Utilità dei documenti di progettazione: scuola secondaria di I grado

Appare quindi confermata l'ipotesi che tra settore primario e settore secondario del sistema nazionale di istruzione e formazione siano al momento presenti due distinte culture della

progettazione e che questo determini una netta frattura nelle pratiche di organizzazione e di gestione dell'offerta formativa, della quale il personale docente mostra di essere consapevole. Visti i tratti di convergenza rilevati, e il ruolo di importanza primaria da tutti attribuito alla PRD e al PDM, possiamo ritenere che ci siano in atto anche significativi processi di convergenza e che la recente esperienza di progettazione comune, avviata con l'istituzione degli IC, stia favorendo un graduale processo di avvicinamento, se non di fusione, tra due realtà scolastiche, il settore primario (costituito dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria) e il settore secondario (I grado) che per molto tempo hanno vissuto e operato indipendentemente uno dall'altro nonostante la presenza di importanti pratiche di continuità verticale previste anche dal sistema previgente gli ultimi processi di riforma.

#### **9.4 Le interviste**

La seconda fase della ricerca è stata finalizzata all'esplorazione più approfondita di alcuni dei temi emersi in sede di analisi quantitativa dei dati. Tale esplorazione è stata condotta secondo una metodologia di ricerca qualitativa riconducibile alla Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) secondo specificazioni operative recentemente sviluppate dalla ricerca italiana in campo pedagogico (Mortari, 2007; Tarozzi, 2008) andando ad interpellare direttamente i docenti che già avevano partecipato alla compilazione del questionario per verificare la conferma o meno degli esiti dell'analisi quantitativa mediante la raccolta di opinioni e dichiarazioni sulle pratiche di progettazione effettivamente utilizzate nelle scuole campione e sulle riflessioni che su di esse venivano fatte dagli stessi utilizzatori.

Lo strumento utilizzato per questa fase della ricerca è stato l'intervista individuale semi-strutturata alla quale si è sottoposto, sempre su base volontaria, il personale docente delle scuole campione. La scelta di questo strumento è stata ritenuta la più idonea per approfondire gli argomenti affrontati nel questionario in quanto consentiva all'intervistato di esprimersi liberamente sulle opinioni e sulle pratiche messe in atto nello svolgimento delle attività di progettazione e lasciava aperte ampie possibilità all'emergere di fenomeni non sufficientemente trattati o considerati in precedenza.

Le interviste, della durata media di 15 minuti, attraverso una serie di quesiti proposti sulla base dell'orientamento assunto dal docente durante il colloquio, sono state centrate sull'approfondimento dei seguenti aspetti:

- le pratiche di progettazione attuate dal docente singolarmente o in forma collegiale;
- le modalità di svolgimento delle stesse;
- la definizione degli strumenti e dei documenti maggiormente utilizzati;
- i rapporti e i collegamenti tra i vari documenti di progettazione;
- le maggiori difficoltà incontrate durante le attività di progettazione;
- le eventuali strategie adottate per gestire i problemi della progettazione;
- l'opinione sulla funzione svolta dai progetti;
- le eventuali proposte per migliorare le pratiche e le disposizioni esistenti.

Le interviste sono state quindi guidate da domande finalizzate ad esplorare i tratti comuni precedentemente rilevati mediante il questionario (valutazione sulla qualità dei documenti prodotti dalla scuola; loro effettivo utilizzo in progettazione; descrizione delle pratiche progettuali individuali e collegiali...). L'ordine dei quesiti è stato di volta in volta adattato per non interrompere il flusso dei pensieri e le considerazioni espresse dagli intervistati.

Per facilitare il successivo lavoro di analisi dei dati raccolti è stata preventivamente richiesta l'autorizzazione alla registrazione audio dell'intervista dopo averne illustrato le motivazioni di ordine scientifico, i vincoli normativi di riferimento sull'utilizzo che ne sarebbe stato fatto, la garanzia di anonimato e la tutela della privacy. Nessun intervistato ha rifiutato la registrazione.

Per la successiva indicizzazione e codifica dei dati raccolti i contenuti delle interviste, dopo essere stati trascritti, sono stati successivamente suddivisi in unità di senso dove sono state raccolte le sole dichiarazioni rilasciate dall'intervistato. Questo ha permesso di analizzare il testo di ogni intervista attraverso l'individuazione di due ordini di etichette: la prima di tipo descrittivo, la seconda di tipo concettuale progressivamente costruita sulla base delle espressioni e dei concetti effettivamente utilizzati da ogni intervistato.

A questa prima fase di analisi è seguita un'ulteriore attività di *coding* attraverso la quale sono state riunite e organizzate per grandi temi tutte le unità di senso individuate. Questo ha permesso di concentrare le etichette concettuali in dodici categorie generali che si ritiene

raccogliamo i principali ambiti di interesse della ricerca esplorati attraverso le interviste e la frequenza con cui ogni nucleo tematico è stato menzionato dagli intervistati.

Nelle scuole campione in provincia di Udine sono state realizzate 29 interviste. Il rapporto che segue riassume sinteticamente gli esiti di questa fase della ricerca secondo quanto evidenziato attraverso l'attività di codifica delle informazioni raccolte e delle relative frequenze rappresentate nella tabella sottostante. Nel successivo commento ai dati raccolti, oltre alle citazioni tratte dalle unità di senso catalogate, si è in alcuni casi ritenuto opportuno riportare interi stralci di conversazione per dare maggiore chiarezza alle opinioni espresse dagli intervistati.

CODING DELLE INTERVISTE CON FREQUENZE		
Provincia di Udine		
Categoria	Etichetta	Frequenza
Opinioni sulla progettazione	Completamente positiva	10
	Positiva	1
	Negativa	2
	Completamente negativa	2
Descrizione dell'attività di progettazione	Conoscenza dei documenti interni	4
	Conoscenza degli studenti	16
	Scelta dei contenuti	8
	Continuità con l'ordine di scuola successivo	3
	Didattica	14
	Visione d'insieme	3
	Per competenze	4
Tipologia di progettazione preferita	Individuale	1
	Collegiale	12
	Mista, individuale collegiale	5
Modalità di progettazione	Individuale	9
	Collegiale	3
	Mista, individuale collegiale	4
	Riferimenti a metodologie specifiche	1
	Dipartimenti	1
Documenti e strumenti di progettazione utilizzati o privilegiati	CVI	11
	INC	9
	PTOF	4
	Libri di testo o pubblicazioni dedicate	10

	Piano di lavoro annuale	1
Rapporti tra di documenti di progettazione	Coerenza e Condivisione	9
	Parziale (Mancato utilizzo di alcuni documenti)	3
	Slegati / Ingarbugliati	5
	Incompleti, non esaustivi o incompresi	2
Collegamenti tra i documenti di progettazione	Continuità	7
	Discontinuità	17
	Collegamenti (territorio)	2
Difficoltà nella predisposizione dei documenti di progettazione	Complessità	12
	Differenze tra ordini di scuola	4
	Difformità nell'uso dei concetti	16
	Difformità nelle pratiche	8
	Separazione per livelli di progettazione	3
	Mancanza di un quadro di riferimento	2
	Inutilità	5
	Ridondanza	2
	Distanza	3
	Tempo o Spazio insufficienti	27
	Rapporto tra didattico organizzativo e burocratico amministrativo	13
	Prevalere dell'aspetto burocratico amministrativo	24
	Prevalere di vecchie pratiche o tradizionali	7
	Prevalere del disciplinare	7
	Interruzione dei processi	4
	Passaggio alle competenze	3
Scarsa collegialità	4	
Inerzia	4	
Difficoltà nell'utilizzo dei documenti di progettazione	Scollamento / Frammentazione / Frattura	19
	Atteggiamenti diversi / Demotivazione / Resistenze del singolo	10
	Distanza tra progettazione e reali esigenze della scuola della classe dello studente	10
	Mancata lettura / conoscenza da parte dei colleghi	11
	Continuità tra gli ordini di scuola	4
	Comunicazione	4

	Consapevolezza	4
	Concretizzazione	6
	Disorientamento	10
	Eccesso di progetti	4
	Mancanza di condivisione	6
	Eccesso di decentramento / dispersione delle esperienze	5
	Miglioramento delle pratiche di valutazione	2
Pratiche in uso di gestione della progettazione	Modulistica condivisa	6
	Lavoro per commissioni	3
	Incontri informativi periodici	1
	Ricerca di semplificazione	1
	Prove di valutazione identiche per tutti	1
	Maggior coinvolgimento diretto di tutti	2
Funzione dei progetti	Ampliamento di conoscenze e competenze	6
	Valorizzazione del curriculum e dell'Istituto	6
	Apertura all'innovazione	2
	Apertura al territorio	3
	Favorire la trasversalità e l'interdisciplinarietà	1
	Crescita personale e professionale	2
	Favorire la continuità tra i diversi ordini	1
	Sono attività extrascolastiche	1
Proposte di miglioramento	Facilitare la condivisione	7
	Maggiore disponibilità di tempo di spazi per gli incontri	5
	Superare frammentazione / parcellizzazione	3
	Maggiore trasversalità o interdisciplinarietà	3
	Formazione	9
	Snellimento / Semplificazione / Riduzione / Essenzializzazione	24
	Continuità verticale	2
	Individuazione di figure intermedie	3
	Maggiore collegialità	8
	Modulistica condivisa	2
	Potenziamento Consigli di Classe	2
	Pratiche routinarie di manutenzione del CVI	3
	Ruotare le responsabilità	2



### 9.4.1 Le opinioni espresse sulla progettazione

Come emerso già dall'analisi dei dati del questionario prevale tra i docenti un'opinione positiva nei confronti delle attività di progettazione (10 ricorrenze sulle 15 complessivamente rilevate sul tema), anche se non mancano posizioni di netta opposizione culminanti nelle poche dichiarazioni (2/15) raccolte sulla loro inutilità che, va precisato, non sono tanto rivolte alla progettazione in sé, quanto alle attuali forme in uso nelle scuole ritenute poco funzionali al lavoro del docente che rimane fortemente orientato da un prevalente interesse verso le attività didattico educative e verso la libertà di insegnamento come si evince da questo stralcio di intervista.

D. Quindi è diminuita la libertà di insegnamento, secondo lei?

R. Dal mio punto di vista sì. Dal mio punto di vista sì, perché, mentre prima potevo dire: in quel nodo concettuale io posso inserire quel contenuto che lo ritengo, lo penso più adatto alla mia classe, per pervenire a quel nodo concettuale. Adesso, comunque, siccome ci sono delle prove quindi sia, posso dire prova Invalsi, ma anche prove da sostenere a fine d'anno per dare una valutazione oggettiva per la quale, insomma, il percorso dei contenuti è abbastanza direttivo.

D. Ma esiste un problema di addestramento alla prova o lei sta parlando più di scelta del contenuto vincolata?

R. Questo e quello, secondo me, questo è quello. Perché è vero che adesso ci chie... altra cosa che, per esempio, trovo difficile a livello personale, ci chiedono di programmare per competenze ma questo dovrebbe dare, dovrebbe disgiungere dal contenuto, cioè il contenuto diventa solo un mezzo per raggiungere quella competenza, e quindi non dovrebbe essere, come dire, indicativo, che è: in prima devi raggiungere questo, in seconda devi raggiungere questo, in terza...

La necessità di progettare le attività didattico educative è quindi indiscutibilmente entrata a far parte del lavoro del docente che però ne contesta le modalità rilevando alcune contraddizioni evidenti sia nell'attuale passaggio al curriculum per competenze, sia in quello che viene vissuto come un allontanamento dalla didattica portato dalla progettazione richiesta a livello di istituto dal nuovo ciclo triennale di valutazione. È forse su questo ultimo versante che il docente non si sente adeguatamente preparato e dove maggiori sono i dubbi e le resistenze ad assumere questi nuovi compiti professionali.

Nelle considerazioni sul carattere limitante del CVI i docenti intervistati offrono una nuova chiave di lettura di quel conflitto tra INC e CVI evidenziato nella fase quantitativa della ricerca che assume ora un carattere di scelta di campo motivata dalla consapevolezza del potenziale carattere riduttivo della complessa operazione di determinazione del CVI. Resta comunque evidente la frattura, ovvero la contrapposizione tra chi si affida al CVI riconoscendone il valore di localizzazione dell'offerta formativa prevista dal sistema scolastico nazionale e chi, al contrario, sentendosi costretto dentro CVI che intervengono anche sulla scelta dei contenuti dell'insegnamento, optano per l'utilizzo delle indicazioni di ordine generale proposte dalle INC.

#### **9.4.2 La descrizione delle attività di progettazione utilizzate dal docente**

Nel descrivere come procedono nel lavoro di progettazione i docenti intervistati hanno confermato, seppur da un altro versante, questa contrapposizione, ponendo chiaramente al centro della loro attività la conoscenza degli studenti (16/52) e la precedenza data alla didattica (14/52). Questi dati confermano, ancora una volta, come sia consolidata la prassi della progettazione didattico - educativa. Sono invece molto pochi i docenti che mostrano di avere una visione d'insieme della progettazione (3/52) e di trovare utile la conoscenza delle linee progettuali dell'istituzione scolastica di appartenenza. Si tratta dei pochi docenti che partecipano direttamente alla redazione di PTOF, RAV, PDM e RS. Al momento sembrano gli unici ad avere piena consapevolezza delle possibilità offerte dalle analisi operate in tali sedi per indirizzare il lavoro nei diversi livelli di organizzazione delle attività didattico - educative. Ancora una volta la situazione che emerge fotografa una fase di transizione dalla scuola del programma alla scuola del curriculum la cui piena realizzazione e comprensione deve probabilmente passare per la concreta esperienza di costruzione e di utilizzo dei documenti che altrimenti rimangono alieni all'esercizio della nuova professionalità docente. La contrapposizione può, in questo senso essere sintetizzata nella logica di pieno esercizio dell'autonomia scolastica cui si oppone il persistere di una cultura dell'adempimento che la pressione esercitata dalle scadenze nella predisposizione dei documenti di progettazione continua ad alimentare. Resta ancora da capire se il problema sia generazionale o culturale

viste le osservazioni raccolte anche sul livello di preparazione e sull'atteggiamento rilevato tra i docenti neoassunti come desumibile dal seguente stralcio di conversazione.

R. Sì, allora, beh, per quanto mi riguarda c'è, da un lato, la consapevolezza di aver dato seguito a documenti che io ritengo essere interessanti. Ma non solo perché ho lavorato con le commissioni. Perché erano veramente in gamba le persone che si sono spese e... a me hanno consentito di crescere in termini professionali. Nel contempo ho la frustrazione di vedere che molte cose sono distanti. Quindi c'è una discrepanza tra la mia idealità e l'operatività. E questa frustrazione è vissuta anche da altri colleghi, quelli un poco più consapevoli. Però c'è uno zoccolo duro. Mi premerebbe che questo voi studiosi lo aveste presente, che è un pochino inamovibile. C'è chi dice: io ho già dato tanto. Mi attengo al mio modo di fare scuola. Non mi metto in discussione. E soprattutto si stanno estremizzando queste posizioni in questi ultimi anni. Io non ho mai trovato persone rigide... non lo so: probabilmente anche un po' di disillusione di disincanto, un po' anche il vedere che la scuola comunque è il fanalino di coda all'interno del nostro Paese. E quindi i docenti tendono adesso a sopravvivere a loro stessi e a quello che hanno fatto.

D. Beh possiamo immaginare che nelle priorità dei docenti c'è rispondere innanzitutto agli studenti alle famiglie e poi eventualmente, diciamo, operare nel retroterra organizzativo più proprio di organizzazione globale come può essere il circolo no, il piano dell'offerta formativa, queste cose qui... o no? O è un'impressione sbagliata che ho io?

R. No. Può essere così. Aggiungerei anche un'altra cosa. E... a fronte di organico docente che arriva dalle università adesso...

D. Parli delle nuove immissioni in ruolo?

R. ...esatto, che dovrebbe avere anche una certa consapevolezza. Questi strumenti li ignorano. Hanno un modo di far scuola che è addirittura più rigido rispetto a quello delle persone...

D. Dici che non c'è un collegamento tra il curriculum universitario e la professione docente.

R. Esatto. Questa è una cosa sulla quale veramente si deve riflettere, no. Nel momento in cui mi trovo a dover spiegare che cosa siano questi strumenti e... alle... quando ho il privilegio di poterlo fare, alle tirocinanti, vedo che non hanno assolutamente...

D. Stavo per chiedertelo, perché c'è la fase del tirocinio...

R. Sì, però il tirocinio, almeno, qui da noi, è inteso in questo modo: progettiamo insieme un'attività didattica, tu docente di classe mi aiuti e mi supporti; io mi spendo e poi leggo

la ricaduta sui discenti. Bene. Benissimo. Ma al di là di questo non si va. Nel momento stesso in cui trovo nuovi colleghi e dico loro: venite e discutiamo di queste cose, i gruppi sono aperti, non vengono. Sono intimoriti. Probabilmente perché e... prima, non sono stati portati a conoscenza di questi strumenti. Allora possono conoscere benissimo i contenuti richiesti appunto dal 2012 in poi, come linee guida e così via, però tutto il contorno manca. L'istituzionale non è vissuto come qualcosa di concreto che deve essere poi spendibile, no. Ah, che bene, abbiamo il Rav. Bene, ma il Rav?

D. Chiedo, perché non capisco. Nel senso che, dal punto di vista, diciamo, dell'insegnante, anche dell'ultimo formato uscito dall'università che comincia a fare questo lavoro, l'orientamento è: io faccio la mia attività didattica? Tutto quella che è la parte di progettazione, diciamo, più alta, più ampia, tu dici, è sconosciuta o comunque non viene vista come funzionale al lavoro di insegnamento? Non c'è un collegamento? Al di là dell'ignoranza, nel momento in cui, diciamo, anche il nuovo personale viene coinvolto in questo, e non vuole essere coinvolto, se ho capito, c'è una difficoltà a collegare i vari passaggi progettuali.

R. Esatto. A raccordarli.

D. Secondo te, perché? Al di là delle emergenze dell'insegnante che io posso capire, no.

R. Secondo me: un po' c'è del timore reverenziale quando si usano strumenti così importanti. Non sono facili... e uno ogni tanto si sente inadeguato, e uno anche non è abituato. Noi non siamo stati abituati a veramente costruire raccordi o partire da quello.

Da che cosa siamo sempre partiti noi: dalla classe dall'unità didattica... questo.

D. C'è una tradizione forte di programmazione didattica che nasce lì e che...

R. E che non si riesce a scalzare.

D. Cioè l'insegnante non fa il passaggio a un ordine di progettazione, diciamo, più ampio.

R. Sì, però, forse, se posso dire, gli insegnanti andrebbero anche guidati in questo senso.

### **9.4.3 La tipologia preferita e la modalità effettivamente utilizzata per progettare**

Dall'analisi delle interviste emerge un fenomeno che non era stato chiaramente evidenziato nei risultati raccolti tramite il questionario: la distanza tra i desideri espressi dagli insegnanti rispetto alle possibili forme di progettazione (individuale, collegiale o mista) e le effettive modalità realmente utilizzate. Questo dato conferma quella che più in generale nell'intervista appena citata è stata definita come la frustrante discrepanza tra idealità e operatività.

Premesso che non è possibile distinguere con chiarezza quanta parte delle dichiarazioni raccolte siano effettivamente indicative della reale volontà dei docenti, va comunque registrata una decisa preferenza per la progettazione collegiale (12/18) che contrasta con le dichiarazioni sulla prevalenza di modalità di progettazione individuale utilizzate nella pratica quotidiana (9/18). In estrema sintesi i docenti intervistati evidenziano la contraddizione quotidianamente vissuta tra la necessità di confrontarsi con i colleghi e l'impossibilità di farlo per ragioni indipendenti dalla loro volontà che possono essere ricondotte, come in parte indicato anche nei questionari, a limiti di ordine:

- *organizzativo*, date le importanti differenze osservate nell'organizzazione interna dei singoli istituti comprensivi che rendono poco esportabili le esperienze realizzate in altre sedi;
- *strutturale*
  - come nelle scuole secondarie di I grado dove non c'è la programmazione settimanale prevista nella scuola primaria e tutte le pratiche organizzative confluiscono sostanzialmente nel Consiglio di classe;
  - come nei plessi piccoli funzionanti con una sezione sola dove non è possibile il confronto con le classi parallele;
- *spazio – temporale*, visti i limiti di tempo e gli spazi comuni concessi, diversi nei vari ordini di scuola, che non risultano più adeguati a causa dell'aumento del carico di lavoro di ordine burocratico;
- *disciplinare / dipartimentale*, dato il prevalere dell'attività di progettazione didattica legata alla materia di insegnamento che limita le auspiccate forme di organizzazione del lavoro in termini inter e transdisciplinari anche nelle esperienze più significative di organizzazione del curriculum per competenze. Sono in questo senso interessanti le osservazioni provenienti dai docenti di lingua straniera che sono ben consapevoli di avere un curriculum per competenze molto strutturato e funzionale a un'organizzazione dipartimentale, non paragonabile con quella di altri insegnamenti.

Di seguito si riportano alcune delle affermazioni ritenute maggiormente significative rispetto alle motivazioni appena descritte:

«Sì, Allora, tendenzialmente lo faccio da sola eh perché non c'è spazio per la collegialità nel senso che ce n'è sempre troppo poco di spazio e lo spazio viene tolto da tutte le incombenze burocratiche che abbiamo nell'ultimo periodo. Perché fino a qualche anno fa io, ma anche le mie colleghe, riuscivamo ad incontrarci, a fare attività in modo collegiale, a condividere parecchio, ecco. Adesso ci sono sempre meno spazi collettivi. Tutto deve essere rivolto alla burocrazia e comunque a tutti i paletti che ci vengono posti.»

«Beh, io credo, adesso io non lo so, ma io credo che nella scuola primaria abbiano più possibilità di lavorare, mentre noi no, abbiamo degli orari che sono molto blindati. Abbiamo l'orario molto blindato.»

«Allora, devo essere sincera. Io ho provato nella mia carriera lavorativa perché io ho più di 18 anni di insegnamento, tra pubblico e privato. Beh, io preferirei una progettazione collettiva. Qui in istituto nostro ancora non siamo in questa fase, quindi ancora faccio in maniera individuale. Però, ecco, l'esperienza che ho avuto a livello collettivo è molto più positiva perché, per esempio, quello che ho vissuto io in un altro istituto, in un'altra regione, noi avevamo anche le mete di riferimento trimestrali. Noi ci vedevamo, facevamo il piano di verifica in base alle colleghe, a dove eravamo arrivati, perché comunque avevamo una libertà di scelta. Cioè se presentare prima, dopo, quando. Però, ecco, questo ti permette anche di vedere e di affrontare le varie difficoltà.»

«Devo lavorare da sola perché, perché tanto qua si lavora per classi e io insegno matematica nelle quarte e non ho l'insegnante parallela che insegna matematica. Con l'insegnante parallela di matematica sarebbe molto più semplice organizzare e lavorare insieme. Lavoriamo insieme quando si tratta di bisogni educativi più che bisogni, diciamo, di competenze anche. E di competenze in generale lavoriamo insieme io e la mia collega. Ci confrontiamo all'inizio dell'anno: com'è la situazione delle competenze; dov'è che vogliamo arrivare; su quali competenze lavoriamo; che progetti useremo per arrivare a... all'obiettivo finale è come faremo la prova di competenze finale. Questo è comune con l'altra insegnante di classe. Ma il confronto parallelo con le insegnanti della stessa disciplina sarebbe top.»

Interessanti, in questo senso, sono anche le osservazioni su quelli che vengono definiti *livelli* di progettazione. Ciò testimonia la presenza di un profondo lavoro di riflessione che i docenti

fanno sulle loro pratiche di progettazione. Si tratta di intuizioni molto interessanti sulle quali sarebbe opportuno fare degli studi più approfonditi.

«Allora ci sono due livelli. Intanto il mio ruolo di coordinatore di plesso mi stimola a lavorare su un'ottica un po' più ampia, no? Che è quella del plesso, della scuola e quindi cosa significa far crescere gli alunni a scuola e che comprende tutto. Nella nostra scuola, ad esempio, abbiamo sperimentato la metodologia degli ambienti di apprendimento, che ritengo sia una sperimentazione fantastica anche sulla base di esperienze che abbiamo fatto all'estero. Questo è solo un esempio. Dopodiché esiste la progettazione disciplinare che risente di alcuni elementi, alcuni obiettivi definiti anche nel PTOF... penso ad esempio all'idea di allargare la metodologia CLIL a tutte le scuole dell'istituto, no? È uno dei nostri obiettivi proprio scritto nel PTOF».

«Ma, insomma questa è una discussione che abbiamo fatto anche a livello di Collegio docenti. La risposta della dirigente è stata che la funzione docente prevede anche competenze di tipo organizzativo, amministrativo. Io comprendo, ma...»

«La progettazione parte da quelle che sono le indicazioni nazionali. Quindi da dei documenti condivisi in tutto il nostro territorio nazionale che partono, come sappiamo, dalle competenze chiave europee in giù. E poi esiste un momento di programmazione di progettazione a livello di istituto che noi abbiamo fatto all'interno del nostro istituto lavorando per dipartimenti, purtroppo solamente...»

Dalle dichiarazioni dei docenti intervistati si possono individuare i seguenti livelli sui quali si esercitano le attività di progettazione. Ordinati dall'individuale al generale essi possono essere rivolti a:

- singoli alunne/i o piccoli gruppi;
- sezioni / classi;
- intersezioni / interclassi;
- campi di esperienza / ambiti / dipartimenti;
- plessi;
- ordine scolastico;
- istituto comprensivo.

Ognuno di questi livelli, se non debitamente considerato e collegato agli altri, può costituire un ostacolo alla coerente progettazione dell'offerta formativa di istituto. Appare in questo modo in tutta la sua complessità l'attuale articolazione organizzativa verticale interna ad ogni istituto comprensivo attraverso la quale diventa più facile circoscrivere l'enorme spazio nel quale si dovrebbe intervenire con la progettazione. Ma diventano anche più evidenti i problemi di collegamento tra i diversi momenti e livelli così individuati. Se a questa osservazione si aggiunge la precedente considerazione sulla tendenza prevalente tra i docenti a progettare partendo dagli studenti e dalle classi nelle quali operano ci si rende facilmente conto della distanza dei documenti di istituto, a partire dal PTOF, e della complessa operazione necessaria per raggiungerli e includerli in modo coerente dentro la progettazione didattica – educativa rivolta agli alunni.

Diventa così più agevole perseguire lo scopo della presente ricerca orientata a individuare e comprendere distanziamenti, discontinuità e fratture che si possono verificare nei percorsi di progettazione utilizzati a scuola, sia che si parta dal basso della situazione individuale di ogni alunno, sia che si parta dall'alto delle indicazioni contenute nel PTOF e nei successivi documenti che ne seguono il processo di implementazione e valutazione.

Chiaramente queste considerazioni si riferiscono alla sola dimensione verticale dell'organizzazione scolastica alla quale, non va dimenticato, va aggiunta anche tutta la dimensione orizzontale rappresentata dal curricolo, sia nella sua dimensione contenutistico disciplinare, sia nella sua organizzazione per competenze. L'intreccio delle diverse istanze progettuali che il docente è chiamato a gestire appare così in tutta la sua complessa multidimensionalità e reticolarità.

#### **9.4.4 Le indicazioni sui documenti di riferimento o su quelli maggiormente utilizzati in progettazione**

Queste difficoltà di gestione della progettazione e di presenza di momenti critici di sostanziale interruzione dei percorsi idealizzati o ipotizzati sono rese evidenti anche dalle dichiarazioni sui documenti maggiormente utilizzati dove il campione degli intervistati si divide nella predilezione per il CVI (11/35), le INC (9/35) o l'utilizzo di altri strumenti come i libri di testo o le pubblicazioni di settore (10/35).



Sulla contrapposizione tra INC e CVI molto si è detto a commento dei dati raccolti con il questionario dove non era invece emerso con questa chiarezza il fatto che, all'atto pratico, per molti docenti la stella polare che orienta l'organizzazione delle attività didattico – educative rimane sostanzialmente il libro di testo adottato. Si tratta di una scelta che riporta comunque a un atteggiamento che può essere ritenuto legittimo e funzionale sul piano didattico, ma che, se collocato all'interno della logica progettuale dell'istituzione scolastica autonoma, comporta chiaramente dei problemi di coerenza con l'impianto del PTOF e della sua gestione all'interno del ciclo triennale di valutazione.

«Ma io parto dalle indicazioni che ce le ho scaricate sul mio pc. Quindi ecco lì vado a prendere, anche, per esempio, per prendere spunto se durante il corso dell'anno mi si presenta un'attività extra, dagli Enti esterni, vado a vedere, a prendere per vedere se posso trarne spunto qualcosa per la crescita dell'alunno.»

«E... dunque, nel mio lavoro io faccio riferimento appunto al curriculum che è nostro di scuola e alle indicazioni nazionali. Concretamente le indicazioni nazionali ormai non le guardo neanche più. Guardo il curriculum di scuola. quello sì è un punto di riferimento che è indispensabile sia.. sia per dare ordine, se vogliamo, anche per gerarchizzare, in qualche modo, le proposte didattiche, perché in questi anni noi abbiamo assistito a un incremento delle richieste e una riduzione del tempo scuola.»

«È l'esperienza, cioè... allora io generalmente lavoro... perché loro hanno bisogno di avere un testo. Sono legati terribilmente al testo. Io quindi seguo rigorosamente il testo, nel senso che do la spiegazione banale del testo che infiocchetto con tutti i ragionamenti che arrivano da ciò che è scritto nel testo, perché il testo, per ovvi motivi, è una sintesi di qualcosa di molto più complesso. E... io cerco di prendere queste sintesi, che non dimentico, nel senso che, quando poi li sento, per me è già sufficiente se si sono studiati il testo. Io, quello che voglio... cioè io devo cercare di spiegare che l'energia non è una cosa che te la spiego nel libro ma è qualcosa che ci hai a che fare tutti i giorni...»

«Sì. Ma io insegno da tanti anni per cui... non ho neanche un grosso bisogno. Fino a un po' di anni fa, ecco, facevo molte cose per conto mio. Nel senso che preparavo lavori per conto mio. Adesso, invece, questi lavori li ho già. E poi devo dire che anche i libri di testo sono diventati molto più consistenti rispetto a qualche anno fa, ecco. E quindi

c'è parecchio lavoro sui libri di testo. Cerco di scegliere anche i libri di testo in modo piuttosto scrupoloso. Chiaramente poi vanno integrati. E poi, anche se si scelgono buoni libri, alla fine usandoli, no, ci sono sempre delle criticità, ecco. E poi mi baso, ma anche sulle riviste talvolta e sulle necessità che hanno gli alunni. Se faccio un'uscita e quindi poi lavoro sull'uscita e sviluppo determinati argomenti cerco anche di collegare il tutto, no, di fare un lavoro interdisciplinare. Questo mi piace fare.»

#### **9.4.5 L'opinione sui rapporti tra i documenti di progettazione**

Anche le dichiarazioni sui rapporti tra i documenti di progettazione sono in continuità con quanto appena osservato. Su di essi prevale un giudizio positivo rispetto alla loro coerenza interna, seppur condizionato dalla constatazione sulle difficoltà a condividerne i contenuti in termini utili all'attività didattica in classe (9/19). Di questo distacco tra la dimensione teorica e quella pratica, tra l'operazione di compilazione, declinata anche solo in termini di adempimento burocratico, e il suo effettivo impatto sul miglioramento dell'attività didattica i docenti che ne danno una valutazione positiva sembrano pienamente consapevoli.

«Allora, secondo me è funzionale. Allora sono documenti che possono essere funzionali però, secondo me, sono poco fruiti, perché comunque sono organizzati e pensati da un nucleo ristretto di persone, no; perché comunque è un lavoro di commissione. E quindi molto spesso la condivisione seppure questi documenti siano alla fine l'espressione dell'istituto, però e... si io li ritengo utili perché senza un Piano di miglioramento, in questa particolare fase di integrazione, di inclusione, mettila come vuoi, non si può assolutamente lavorare.»

«In teoria dovrebbero dialogare tra di loro perché i componenti del Ptof del Rav sono sempre insegnanti e quindi... ma già l'aspetto progettuale, la... il portare avanti la classe con tutte le sue problematiche ti porta, diciamo, se sei un insegnante che non ha questi incarichi, a vedere il tutto un po' staccato da quella che è la tua realtà professionale.»

Esiste comunque una parte significativa di intervistati che trova i documenti di progettazione slegati o ingarbugliati (5/19). Non è facile comprendere quanto queste dichiarazioni siano dettate da una mancata partecipazione alla loro redazione o da una conoscenza superficiale

degli stessi, ma di sicuro sono giudizi che segnano ancora una volta la distanza tra la documentazione sulla progettazione richiesta alle istituzioni scolastiche autonome e l'attività didattica – educativa istituzionale che effettivamente si realizza in aula.

Come vedremo nelle varie proposte di miglioramento formulate dai docenti intervistati il tema della formazione necessaria alla comprensione di questi nuovi processi sarà una delle istanze maggiormente promosse.

«Un po' slegati, nel senso che li conosco perché chiaramente è necessario per chi lavora nel mondo della scuola, non si può non conoscere, non aver letto, non essersi informati. Però, per come sono fatta io, secondo me sono un po' slegati. Perché poi la realtà è molto diversa da quello che sta scritto nelle carte ministeriali. Per cui probabilmente è anche magari una colpa mia, un difetto che ho io come persona ma mi piace un po'...»

«Li percepisco un po' ingarbugliati. Avrei bisogno, avrei piacere di avere una semplificazione. Se arrivassero da questa ricerca delle indicazioni sul semplificare per noi sarebbe un grande aiuto. Perché talvolta magari lo stesso documento, però scritto in forme diverse e con sigle diverse, con fare cappelli diversi, sembra che siano cose diverse. In realtà è la stessa cosa solo scritta in modo diverso.»

Di particolare interesse la risposta data da una docente che, pur riconoscendo pienamente coerenza e consequenzialità nei rapporti tra i documenti di progettazione ne evidenzia il difetto di incompletezza, il carattere limitante di un sistema chiuso, in sé organico, ma incapace di comprendere tutte le numerose sfaccettature che caratterizzano l'esperienza scolastica concretamente vissuta da docenti, famiglie e studenti.

«Allora la risposta è fuzzy. Non bianco-nero. Nel senso che sicuramente, assolutamente c'è un rispecchiamento di attività che vengono dichiarate, che vengono anche raccolti dei dati, che possono essere valutate delle cose che si fanno, anche perché si costruisce in base a quello che si fa, non a quello che non si fa. Ma non credo che sia il tutto e... il tutto, diciamo così, in maniera precisa, che tutto rientri lì dentro e che sia tutto sistematizzato organicamente.»

#### 9.4.6 L'opinione sui collegamenti tra i documenti di progettazione

Molto più critica è la posizione assunta rispetto alla richiesta sui collegamenti tra i diversi documenti di progettazione dove prevale tra gli intervistati un giudizio negativo (17/26) che non guarda tanto all'impianto progettuale in sé, considerato concettualmente coerente, ma alle contraddizioni interne alle istituzioni scolastiche autonome e ai limiti oggi presenti nella compilazione e nell'uso di questi documenti. Pesa su questo giudizio negativo la discontinuità osservata ed espressamente dichiarata dai docenti nelle complesse pratiche di predisposizione, utilizzo, valutazione e aggiornamento dei vari documenti di progettazione. In particolare, per quella che è la narrazione dell'importante esperienza condotta nella città di Udine, pesa la mancata prosecuzione del lavoro di costruzione del curriculum cittadino che ha prodotto la successiva frammentazione delle esperienze di elaborazione dei CVI delle singole istituzioni scolastiche autonome.

«Invece secondo me il curriculum verticale ha avuto una buona parte teorica. E invece forse quello che manca un po' forse è la parte pratica ed è il motivo che mi ha spinto a frequentare diversi corsi proprio per capire come si progetta per competenze e come si valuta per competenze. E ripeto, per me sono campi ancora, come diceva prima anche lei, da esplorare. Diciamo che in tutto questo frangente, per quanto mi riguarda, forse io le ho detto che ho fatto funzione fino ad alcuni anni fa. È subentrato un qualcosa che mi ha un po' allontanata e che mi ha anche un po' demotivata.»

«Purtroppo, perché dopo questa fase molto produttiva, a mio avviso, che ha dato luogo alla stesura del curriculum verticale d'istituto è mancata la seconda fase che è quella della declinazione delle varie competenze trasversali, competenze di cittadinanza, insomma tutto questo che poi dà luogo anche a dei documenti, delle certificazioni, come ben sappiamo, no. È rimasto un po' a livello di progettazione di plesso quando, quando va bene insomma, no.»

«Io ho fatto un lavoro, ad esempio, prendendo il nostro curriculum verticale, ho analizzato tutte quelle che erano le varie... le varie competenze definite nelle varie discipline e ho cercato dei punti di collegamento attraverso appunto le competenze chiave europee. Abbiamo un documento su questo che è stato proposto a livello di plesso che è rimasto lì...»

Significativa, in questo senso, l'osservazione proposta da uno degli intervistati in riferimento all'attività di compilazione on line del RAV fatta in sede di gruppo ristretto alla presenza del dirigente scolastico, che evidenzia la frammentazione delle esperienze e la difficoltà a trovare una sintesi efficace della consistente mole di lavoro svolto e non sempre pienamente compreso.

«Esatto... che una collega, un paio di colleghe, hanno già incominciato per mettere dentro delle cose. Veramente questo era già stato fatto mesi fa, no, ancora. A me è stato abbastanza chiaro subito come probabilmente penso che funzioni, non sono sicura, e... il dirigente ci ha fatto vedere alcune voci, no. Eh, per esempio, c'era proprio questa domanda sul curricolo: il vostro istituto ha un curricolo? E subito c'è il dirigente che dice sì. No, io dico, un momento, però, noi non abbiamo un curricolo, tanti curricoli e non d'istituto. Cioè, in questo momento. Il curricolo d'istituto è una cosa diversa.»

Alla luce di queste legittime osservazioni appare importante precisare, come osservato nella seconda parte della ricerca dedicata allo sviluppo della normativa nazionale in materia di progettazione scolastica, che questa ricerca si colloca nel tratto finale del primo triennio di applicazione dell'impianto progettuale previsto dal nuovo sistema nazionale di valutazione e che tale processo ha dovuto essere ri-calendarizzato per effetto dell'entrata in vigore della nuova legge di riforma del sistema scolastico nazionale emanata nel 2015. Si tratta, come più volte menzionato, dell'ultimo dei diversi piani generali di riforma del sistema che hanno caratterizza i primi due decenni del Secolo e che possono essere considerati alla base della *stanchezza* segnalata da alcuni dei docenti intervistati.

È pertanto ipotizzabile che una ripetizione della ricerca nel tratto finale del secondo triennio di applicazione delle procedure predisposte dal SNV dia risultati assai diversi dai presenti e renda in qualche modo conto del processo evolutivo nel frattempo realizzato.

Questo darebbe ragione a quella parte minoritaria ma significativa di docenti (7/26) che in sede di intervista hanno evidenziato i tratti di continuità già presenti nelle pratiche di progettazione. Tratti che forse non sono ancora evidenti a tutti, ma che vengono rappresentati come echi di un fiume sotterraneo che scorre sotto la frenetica, quotidiana, attività di insegnamento – apprendimento.

«Allora la... io avverto di far parte di una scuola che ha ragionato su questi grandi temi. Dopodiché se ogni singola ora io entro in classe pensando a Rav, Ptof e... direi una bugia, ovviamente, no. Sì, cerco di fare... ecco, nel momento in cui questa scuola, ovviamente, sposa un'idea di apertura tra le culture, io non vado a fare una lezione di tedesco dicendo che solo i tedeschi... anche perché finirei sul giornale dopo due secondi. Cioè, c'è proprio una linea, no, la linea che passa sottotraccia, al di là di quello che è il programma, ecco. È un fiume che corre un po' più in profondità e che io percepisco.»

#### **9.4.7 Le difficoltà incontrate nella predisposizione dei documenti di progettazione**

La suddivisione tra predisposizione e uso dei documenti di progettazione fatta in sede di individuazione delle categorie interpretative generali utilizzata per analizzare i contenuti delle interviste può sembrare artificiosa dato che molte delle situazioni problematiche individuate dai docenti possono essere considerate presenti sia al momento della preparazione dei documenti, sia durante il loro impiego. Non mancano tuttavia osservazioni che caratterizzano questi due momenti e che possono essere ritenute fondamentali non solo per capire il livello di riflessione dei docenti su questi temi, ma anche per cogliere tanto le ragioni delle soluzioni già adottate per una loro migliore gestione, quanto le proposte di cambiamento formulate in risposta al quesito con il quale si è chiusa l'intervista.

Questa è la parte della ricerca qualitativa dove maggiori sono stati i commenti dei docenti. Può essere per questo considerata il cuore dell'intervista dove, al di là delle constatazioni sulle criticità presenti nelle pratiche di progettazione, maggiore è stata la partecipazione e l'interesse dei docenti a rendere conto delle loro riflessioni.

In ordine di frequenza il primo punto critico individuato dai docenti riguarda il tempo a disposizione per la progettazione e, in subordine, lo spazio ad essa dedicato, inteso non tanto in senso fisico, quanto organizzativo (27/148). Questo dato è in linea con quanto già evidenziato dall'analisi quantitativa dei dati raccolti con il questionario. Stando alle numerose dichiarazioni dei docenti il problema del tempo disponibile per progettare può essere declinato in diversi modi e ricondotto a questioni di ordine strutturale. Gli insegnanti fanno, infatti, ripetutamente riferimento alle diverse condizioni in cui operano i docenti del settore primario rispetto a quelli delle scuole secondarie dove non è prevista la quota oraria settimanale di due ore dedicate alla programmazione. In alcuni casi sono stati fatti anche dei

tentativi per superare questa contraddizione particolarmente evidente nell'organizzazione dell'istituto comprensivo.

«Abbiamo anche provato la sperimentazione delle riunioni di plesso che non esistevano. Noi nella scuola media, purtroppo, nella scuola secondaria di primo grado, non abbiamo le ore di programmazione così come la primaria.»

«E sì, certo, dobbiamo cercare di non... infatti questo è un problema per me... sulla questione della progettazione il problema nodale è quello: si potrebbe progettare molto, molto di più e in maniera molto puntuale e soprattutto si potrebbero, anche quelli che vengono dichiarati negli intenti di progettualità: potenziamento, recupero, tante cose che vanno fatte. Però non si struttura l'orario in base a questo, perché l'orario viene strutturato in base alle necessità, ovviamente, per primo della possibilità dei singoli docenti e sui docenti che possono essere in più sedi.»

La chiara percezione che con l'adozione dei nuovi documenti di progettazione sia diminuito il tempo a disposizione per tutte le attività funzionali all'insegnamento è esplicitamente compresa dai docenti. Le ragioni sono particolarmente chiare al personale scolastico che ha qualche anno di esperienza.

«Sì, sì. E c'è talmente tanto poco tempo che, ad esempio... le faccio la scorsa settimana, una banalità, la scorsa settimana è saltata la mia programmazione del lunedì. Perché? Perché avevo un incontro con l'equipe. Poi giovedì c'era il collegio docenti. Le altre giornate: un giorno mi serve sicuramente per correggere i quaderni, perché ritengo che se i compiti vengono assegnati devono essere corretti. Il mercoledì siamo tutto il giorno a scuola perché c'è la programmazione. Sì, sabato e domenica, in teoria, uno dovrebbe anche respirare. Quindi i tempi sono stretti. Tenuto conto che anche sabato e domenica bisogna lo stesso fare sempre qualche cosa. È proprio faticoso, faticoso riuscire a gestire.»

Questa situazione problematica porta al prevalere degli aspetti più legati alla predisposizione dei documenti di progettazione in termini di adempimento di ordine burocratico, non essendo sufficiente il tempo per entrare nel merito delle questioni che si verificano nelle situazioni concrete vissute a scuola. Questo aspetto viene ripetutamente menzionato come prevalente

(24/148) e può essere collegato anche alla segnalazione del problema dei rapporti non equilibrati tra le istanze di tipo didattico organizzativo e quelle di ordine burocratico – amministrativo (13/148), alla distanza tra la progettazione e le reali esigenze della classe o dello studente (10/148), al prevalere di vecchie pratiche (7/148) o al ripiegamento in uno specifico ambito disciplinare (7/148).

«Allora, una delle difficoltà, come dicevo prima, è che, se questi documenti non sono veramente condivisi da tutti, diventano fine a sé stessi; diventano, come dire, delle formalità, no, burocratiche.»

«Sono semplicemente degli atti dovuti.»

«Mah, alcune carte ho l'impressione che siano fatte soprattutto... richieste dall'alto semplicemente per avere le carte a posto. L'idea che si ha lavorando nella scuola è che sia burocrazia. Ci sono richieste queste cose. Le facciamo e una volta fatte non ci si preoccupa di capire qual è...»

«Non ne sentono proprio il bisogno. A parte alcuni, insomma, un ristretto gruppo, poi non viene sentito assolutamente come... cioè, domina ancora il concetto di disciplina come... atomo a sé stante e... quindi viene persa proprio quella visione d'insieme che invece tiene uniti tutti noi.»

Nella varietà di risposte fornite dai docenti un'osservazione va fatta anche per la considerazione generale sulla complessità sottesa alla predisposizione dei documenti di progettazione (12/148), sul senso di inadeguatezza che questo provoca tra i docenti e che suscita anche spunti polemici.

«È più complicato, ma è più complicato non solo per me; è più complicato anche per una figura come la dirigente, secondo il mio punto di vista, perché è chiamata a rispondere con un sacco di sigle che... tanto fumo e poco arrosto.»

«...c'è poi l'aspetto della complessità di questi strumenti che vengono... sono stati riproposti in questi anni... che è difficile dal punto di vista di un insegnante accogliere tutti questi acronimi, tutte queste finalità che sono altro, sono altre le finalità. Cioè è



stato costruito... c'è un mondo della scuola che lavora nella scuola, in Italia, e c'è un mondo della scuola, molto grande, che lavora negli uffici. Io presumo, non conosco i numeri, ma che siano di più quelli che lavorano negli uffici. Perché, fra Invalsi eh eh gruppi di lavoro vari del ministero, io credo che i ministeriali che si occupano di cosa facciamo noi siano molti di più di quanti sono sul campo.»

«Questo è sicuramente un nodo, e ripeto, forse in parte anche colpa dei singoli, in parte colpa del sistema.»

«Proprio il livello di complessità, cioè il fatto che si, abbiamo molte ore di sedute attorno al tavolo, riflettere... chiaro che si va in continuità. Il prossimo triennio parte da questo triennio per le criticità eccetera. Non si parte da zero. Si è partiti un po' da zero quando è partito, no, ma adesso.... adesso sì questa scuola parte da qualcosa che c'è, che sta andando avanti...»

«Secondo me: un po' c'è del timore reverenziale quando si usano strumenti così importanti. Non sono facili... e uno ogni tanto si sente inadeguato, e uno anche non è abituato. Noi non siamo stati abituati a veramente costruire raccordi o partire da quello. Da che cosa siamo sempre partiti noi: dalla classe dall'unità didattica... questo.»

Nella prima e nella seconda parte di questa ricerca, dedicate rispettivamente alla ricognizione sulla letteratura di riferimento e allo sviluppo della normativa scolastica sulla progettazione, sono stati evidenziati numerosi problemi relativi alle terminologie utilizzate e al significato diverso attribuito nel corso del tempo a concetti quali: programma e programmazione; progetto e progettazione. Questo è un problema chiaramente avvertito anche dai docenti intervistati dove la difformità nell'uso dei concetti viene individuata tra le principali cause delle criticità rilevate nella predisposizione dei documenti di progettazione (16/148). Anche questo è un aspetto che non era emerso con tale chiarezza nel corso della fase quantitativa della ricerca.

«Esatto! Sì, a incasellare le cose... infatti ho chiesto, in sede di approvazione del PTOF, di avere un glossario in fondo. Un glossario.»

«Allora, non ho difficoltà a progettare il mio lavoro, e non voglio essere presuntuosa in questo perché l'esperienza... ..ho parecchi anni di esperienza alle spalle che mi portano insomma ad avere spalle abbastanza solide. Invece quando devo compilare questi documenti incontro grandi difficoltà ad andare alla ricerca dei vocaboli, che vanno di moda, da inserire in questi documenti.»

«Io credo, io credo che ci sia una costante negoziazione sulla necessità di dover fare delle cose e... tra questo, tra la necessità di farlo, voler mantenere anche la correttezza del farlo. E... però non c'è una progettazione, secondo me, sistematica e ragionata... e di coerenza. Tant'è vero, e con questo concludo, che semmai io ho pensato, l'unica cosa compilando nelle cose online... per il Rav, credo che l'unica cosa che possano fare se vogliono vedere, accertare delle cose, avere dei sistemi informatici basati... semantici... per vedere se c'è la... se c'è la coerenza semantica. Penso che serve...»

«Allora io vedo che molto spesso su questi documenti, che sono in realtà... utili ma standardizzati, l'interpretazione personale già all'interno della commissione è diversa.»

Il problema di quanto le difficoltà di utilizzo e di comprensione di molti dei concetti chiave utilizzati in sede di progettazione condizioni il lavoro dei docenti viene solo in parte evidenziato da questa ricerca e meriterebbe di essere esplorato in profondità. È comunque bene presente nel lavoro quotidiano dei docenti anche se non ancora adeguatamente quantificato e circoscritto. Certamente, come accennato nell'analisi sull'evoluzione del quadro normativo italiano in tema di progettazione, soprattutto alla luce di quanto avvenuto negli ultimi due decenni, un lavoro di riconcettualizzazione finalizzato a chiarire, precisare e circoscrivere l'uso dei termini appare sempre più impellente e funzionale a rendere maggiormente puntuale ed efficace il lavoro di progettazione.

#### **9.4.8 Le difficoltà incontrate nell'utilizzo dei documenti di progettazione**

I concetti che maggiormente ricorrono nelle risposte alla domanda su quali siano le difficoltà incontrate dai docenti nell'utilizzo dei documenti di progettazione sono: scollamento, frammentazione, frattura (19/95). Mediante il ricorso a questi termini i docenti segnalano

ancora una volta la difficoltà a correlare il lavoro di progettazione funzionale all'organizzazione della scuola e alla predisposizione dell'offerta formativa con le necessità e le emergenze del lavoro in classe. Si tratta di osservazioni molto sentite, espresse talvolta anche in termini di desiderio come nello stralcio del dialogo che segue:

D. Quindi in questo momento tu vedi un problema di raccordo tra l'attività del docente e quello che questi documenti in qualche modo...

R. ...rappresentano. Cioè io vorrei che questi documenti non fossero scollati dal contesto.

D. Perché sono scollati dal contesto?

R. Il rischio è di fare qualcosa che sia sovrastrutturale, no. Non devono essere percepiti come qualcosa che spaventa e che è lontano dal mio agire, ma è qualcosa che è implicito alla mia professionalità.

Secondo alcuni all'origine del problema della frammentazione dell'esperienza di progettazione c'è un limite costituito dal fatto che PTOF, CVI, RAV e PDM sono stati concepiti come documenti astratti, poco idonei ad avere un'immediata declinazione pratica. Vengono valutati positivamente per le condivisibili dichiarazioni che contengono, ma allo stesso tempo si rileva che si tratta di affermazioni lontane da un'immediata declinazione pratica funzionale alla effettiva realizzazione di ordine educativo e didattico di quanto auspicato solamente in linea di principio.

«Possono anche avere avuto, ma sono, diciamo così, congegnati senza tener conto di aspetti operativi e anche didattici. Cioè vengono importati stili, attività eccetera in maniera generica. Cioè, chi lo fa, e molti la fanno in buona fede, non tiene conto dei tempi che ci sono per acquisire un minimo di conoscenza, di programmi, di cose, di percorsi, nei bambini, parlo di questi, della nostra età, perché faccio un discorso individuale...».

«Almeno per me. Sì, perché so che sono attività importanti, perché loro traducono portando avanti un quadro generale di quello che viene fatto nelle singole classi, però c'è uno scollamento, secondo me.»

«...secondo me c'è una grande frattura. La grande frattura è: tra tutto quello che è chiamiamolo documentazione, che, secondo me, non ha il rango della documentazione; ma tutto quello che sono le dichiarazioni cioè, in realtà, il fare scuola vero. Nel senso che c'è una formalizzazione quasi ossessiva e assolutamente dovuta, anche per motivi di trasparenza, per tutte queste cose, ma in realtà su questa documentazione hanno sempre lavorato, per esempio, dei gruppi. O dei gruppi più o meno piccoli di persone e non c'è mai un passaggio profondo.»

Questa percezione può essere collegata agli altri concetti ricorrenti nelle interviste che, a proposito delle difficoltà di utilizzo dei documenti di progettazione, fanno riferimento alla distanza tra la progettazione e le reali esigenze della classe o degli studenti (10/95); al disorientamento, denunciato da un significativo numero di docenti (10/95); agli atteggiamenti di rifiuto, resistenza o più semplicemente alla demotivazione davanti alla richiesta di svolgimento di questo complesso compito (10/95) ritenuto di difficile concretizzazione (6/95).

«La mia percezione è che ci sia una logica nella mente di chi ha progettato questi... questi strumenti. E che però la tempistica con cui vengono proposti li renda poco... poco fruibili. La tempistica e la complessità. Faccio riferimento in particolare a quest'anno. Quest'anno noi facciamo, stiamo facendo adesso, l'aggiornamento del RAV. Faremo... e abbiamo rifatto all'inizio dell'anno il Piano triennale dell'offerta formativa. E ci è stato chiesto il Piano di miglioramento subito dopo. Abbiamo avuto degli obblighi nella compilazione del Piano di miglioramento. Dei vincoli dati da noi stessi, dalle dichiarazioni che avevano dato nel RAV precedente. Non ha senso. Lo stiamo aggiornando adesso! Cioè se io devo aggiornare per il prossimo triennio devo aggiornare tutto. Prima faccio una valutazione, sulla scorta della valutazione faccio un piano di miglioramento e sulla scorta di questo strutturo tutta l'offerta formativa per il triennio. O no? È logico, no? Invece quest'anno sono arrivate richieste sfalsate che di per sé non sarebbe nulla se non fosse che il sistema informatico, su cui noi abbiamo lavorato, ci obbligava ad usare dei campi già precompilati da noi stessi...»

«Sì, hanno una logica. È ovvio che hanno una logica, no. Cioè, chi l'ha fatto non è proprio imbecille del tutto. Però, ripeto, è una logica talmente complessiva... le faccio un esempio: RAV, no, secondo me l'informazione più importante del RAV è l'ex post. Cioè,

cosa fanno i miei allievi una volta che hanno abbandonato questa scuola. Mi interessa da matti perché voglio sapere se il mio lavoro qui dentro è servito a qualcosa per. Mi sembra... se lei va a vedere anche il nostro RAV, non ci sono informazioni. Noi non sappiamo che cosa accade ai nostri allievi dopo.»

In molti casi l'inadeguatezza dei documenti di progettazione viene accentuata da mancanze di ordine strutturale oppure organizzativo che impediscono la realizzazione delle attività previste e ne condizionano pesantemente la credibilità.

«Quello che a me manca, forse, è: bene, abbiamo fatto questo documento, ma a livello pratico c'è qualche indicazione che... che mi chiedi, che io possa attuare, ma vero. Perché se tu mi chiedi dopo un documento di autovalutazione che valuta... faccio un esempio, che per gli alunni stranieri si è visto... una carenza eccetera, eccetera. Io però ti dico: a livello pratico non ce la faccio perché mi mandi il mediatore linguistico ad aprile, e io non so fare, io ho attuato il quaderno dell'accoglienza... ho attuato... e però mi mancano gli strumenti. Allora mi chiedo quel documento con quelle indicazioni alle quali ho cercato di attenermi, se poi nella mia quotidianità non ce la faccio, come faccio?»

Una considerazione a parte meritano le osservazioni sulla mancata conoscenza dei documenti di progettazione che, secondo gli intervistati, in molti casi non vengono neanche letti (11/95). Questo dato conferma quanto già emerso dall'elaborazione dei dati del questionario sul livello di conoscenza dei documenti di progettazione tra i docenti. Dalle interviste si possono però trarre ulteriori informazioni sulle ragioni della mancata conoscenza di questi documenti che sono riconducibili:

- alla semplice ammissione di negligenza;
- agli effetti della prassi di delegare ad altri, più motivati o più esperti, tutta la gestione della progettazione di istituto che, come evidenziato in precedenza, non viene sempre riconosciuta didatticamente utile;
- alla percezione della rigidità di questi documenti che costituiscono un mero adempimento burocratico e non vengono considerati come un punto di riferimento per la progettazione didattico – educativa e quindi soggetti a continui adattamenti, valutazioni e miglioramenti;

- al richiamo ai citati, considerevoli, problemi di tempo anche per la sola lettura o alla parziale conoscenza degli stessi soprattutto nei casi in cui questi documenti sono il risultato di un lavoro di composizione di pezzi elaborati singolarmente.

«Diciamo che c'è una collega che... molto esperta del PTOF perché è nella commissione, quindi ogni tanto ci dà qualche indicazione o possiamo chiedere a lei. Però io, in realtà il PTOF proprio bene bene non l'ho mai letto tutto.»

«Beh, sono collegati però secondo me bisognerebbe trovare più tempo per discuterne tutti insieme perché, per esempio, cosa c'è nel RAV o nel PDM io lo so perché vado nelle commissioni e almeno un pezzetto, quello che devo fare, lo so e qualcosa mi guardo. Ma io dubito assai che tutti i colleghi se lo vadano a leggere e quant'altro.»

«Ma questo anche forse per una colpa nostra, no, di corpo docenti. Cioè affidiamo alla commissione... RAV... affidiamo ma... è come una delega. E poi non hai tempo per tornarci su, per leggere...»

#### **9.4.9 Le strategie adottate per la gestione dei problemi di progettazione**

Non sono molte le indicazioni fornite dai docenti in risposta alla richiesta su eventuali strategie poste in essere per migliorare la gestione di tutti i problemi riscontrati nella predisposizione e nell'utilizzo dei documenti di progettazione. Sono state etichettate solo 14 citazioni in tutte le interviste considerate. E questo già rappresenta un dato significativo in sé interpretabile da una parte, come una difficoltà ad intraprendere azioni in autonomia; dall'altra come retaggio di una tradizione centralistica che ha in qualche modo inibito e deresponsabilizzato rispetto all'esercizio di quello spirito imprenditoriale oggi invocato dalle competenze chiave di cittadinanza elaborate a livello europeo. A queste considerazioni vanno accompagnate anche le precedenti osservazioni raccolte sull'inerzia di molti docenti nel farsi coinvolgere in queste attività, che preferiscono delegare, e sui problemi di spazio e di tempo indicati da un numero consistente dei docenti che compongono il campione. Le coordinate spazio - temporali riguardano anche le dimensioni degli istituti e soprattutto dei plessi dove sono state osservate pratiche informali di gestione della progettazione e, in generale, delle

classi, determinate da una maggiore facilità di comunicazione e di collaborazione tra i docenti. Il dato più frequente riguarda l'utilizzo di una modulistica condivisa (6/14), strategia operativa che non viene però sempre accolta con molto favore in quanto, pur riconoscendone la qualità di semplificare le operazioni di progettazione e di renderle più facilmente accessibili e condivisibili, se ne evidenzia anche l'irrigidimento e la limitazione degli spazi di libertà di azione rivendicati da alcuni insegnanti.

«Procedo, allora, da anni, in questa scuola, con dei moduli che vengono già forniti dalla segreteria, da chi è referente, che ha impostato, no. Mi trovo... Sì, mi adatto, no, nel senso che cerco di capire il modulo. Devo dire che compilo a computer, no, le varie parti.»

«Ma allora... mah, qui ogni istituto si gestisce un po' a suo modo. A seconda della commissione, no, che propone anche lo schema dei progetti, ecco. Eeeeem e poi chiaramente ogni istituto si basa sulle direttive ministeriali e mi pare che non si siano fatti grossi passi avanti francamente. Ovvero la progettazione che io devo scrivere, devo scriverla in base ad un modello, non sono molto libera di muovermi, mentre fino a qualche anno fa ero libera di muovermi e progettare o programmare un po' come volevo. Adesso ci sono un po' di paletti, ecco.»

L'altra strategia con più di una ricorrenza riguarda il lavoro per commissioni (3/14) che è una pratica consolidata nella scuola fin dalla costituzione degli organi collegiali cui è sempre stata concessa la possibilità di lavorare sia nella loro interezza, sia secondo articolazioni funzionali all'espletamento di funzioni specifiche.

«I nostri documenti, intendo dire... parlo in termini di nostri documenti perché ovviamente il lavoro è prodotto da commissioni, non da tutti i docenti.»

In questa strategia, che rimane la più valida e funzionale per garantire la gestione efficace dei documenti di progettazione in tempi ragionevoli, si verificano i fenomeni di deresponsabilizzazione, di delega e di disinteresse esaminati in precedenza.

Tra le altre dichiarazioni raccolte si possono individuare gli intenti più che le reali strategie messe a punto come nel caso del maggior coinvolgimento di tutti (2/14), della ricerca di semplificazione (1/14) o degli incontri informativi periodici, formali e informali (1/14).

Di rilievo, invece, la citazione della prassi realizzata dai docenti di lingua straniera nell'ambito del curriculum cittadino di predisporre prove di verifica comuni per accertare e comparare il livello di competenza linguistico – comunicativa raggiunto dagli alunni.

#### **9.4.10 La funzione svolta dai progetti**

Sulla base di quanto emerso dall'analisi dei dati del questionario si è ritenuto opportuno inserire nell'intervista semi strutturata uno spazio specificamente dedicato ai progetti dato il loro impatto sull'attuale sistema di organizzazione delle attività didattico – educative negli istituti comprensivi che costituiscono il campione di questa ricerca. Il tema generale sul quale è stato chiesto ai docenti di esprimersi è stato quello della funzione svolta dai progetti all'interno dell'istituzione scolastica e, in particolare nello specifico settore della progettazione. Va osservato che non sono state raccolte molte dichiarazioni sui progetti. Ciò è dovuto in parte alla difficoltà di isolare il tema durante la conversazione e anche durante l'analisi delle interviste per il troppo disinvolto ricorso a questo termine anche quando la conversazione verteva sulla progettazione in generale o sulla pianificazione dell'offerta formativa. Al di là delle risposte specifiche alla domanda posta non mancano, tuttavia, nelle interviste riferimenti sporadici alla questione dei progetti che confermano la tendenza a una trattazione a parte di questo tema rispetto alla progettazione scolastica in generale. Laddove chiaramente presente le opinioni raccolte confermano il dato, evidenziato già attraverso il questionario, di una visione dell'area di intervento dedicata ai progetti come di un'area a sé stante rispetto al resto delle attività di progettazione affidate ai docenti. Un'area che consente ai docenti di uscire dai vincoli posti dalla progettazione più formale e istituzionale che mostrano di non frequentare molto e di non conoscere in profondità. I progetti sono invece percepiti come strumenti utili a valorizzare personalità e professionalità del docente, a favorire la contestualizzazione del curriculum, a praticare forme di innovazione metodologico didattico. In estrema sintesi, tra i docenti emerge la convinzione che se la progettazione



istituzionale è l'immagine in bianco e nero della scuola, i progetti ne rappresentano il film a colori.

Le opinioni sulle quali maggiormente si concentra l'attenzione degli intervistati riguardano, infatti, il ruolo svolto dai progetti nell'ampliamento di conoscenze e competenze del docente ma anche dello studente (6/22), e la valorizzazione del curricolo di istituto (6/22).

«Funzione dei progetti... questa progettualità è... fantastica, insomma, uno si mette in discussione e amplia i propri orizzonti e cerca di calare quello che è il proprio miglioramento personale nella realtà scolastica. Così abbiamo fatto, insomma. Io l'ho fatto e ho tratto grande beneficio. Poi ci sono svariate forme di progettualità, delle più grandi alle più piccole, insomma.»

«...i progetti li vedo come una possibilità di ampliare le competenze e le conoscenze. Il progetto lo vedo come una possibilità di fare qualcosa di più... laboratoriale. Secondo me più anche leggero all'interno della disciplina stessa. Dal punto di vista dell'istituto lo vedo come una possibilità di ampliare un'offerta formativa che, secondo me, è scelta calata sul gruppo. Sul gruppo classe o per classi.»

«Allora, i progetti sono un ampliamento, indubbiamente, e sono un'offerta importante perché, secondo me, attraverso dei progetti si può raggiungere, diciamo, quelli che sono i traguardi di competenza, con modalità diverse, quindi anche più arricchenti per i bambini di quella che è magari la lezione tradizionale. E l'aspetto sempre problematico per me è il tempo.»

«Allora, assolutamente positiva, perché danno un po' il colore e l'impronta di questa scuola. [...] Però i progetti sono un'altra cosa, se vogliamo, arricchiscono, ma fanno sempre parte di quello che è il coronare le competenze, le abilità, le sensibilità. [...] Dico che i progetti in generale danno proprio, come dire, la tonalità di una scuola, al di là di quello che è l'insegnamento.»

È degno di nota il ripetuto riferimento al ruolo svolto dai progetti nel favorire i rapporti tra la scuola e il territorio (3/22). In questo caso specifico viene valorizzata la funzione di raccordo svolta dai progetti nell'unire la parte che può essere ritenuta più astratta e

disciplinare del curricolo con l'esperienza concreta del vissuto dell'alunno che si realizza e che acquisisce significato nell'ambiente e nella comunità in cui vive.

Appaiono significativi e in continuità con questa visione anche i singoli riferimenti raccolti sulla funzione di raccordo interdisciplinare o di continuità tra i diversi ordini di scuola affidata ai progetti.

«Io sono una che mi spendo molto per i progetti. Per esempio, sono referente per il progetto teatro. Secondo me i progetti sono una maniera anche di declinare quello che è didattico con l'educativo. Quindi ci fanno arrivare più sull'educativo e dopo anche collegano quella che è la scuola rispetto al territorio. Quindi, secondo me, servono proprio a radicare la scuola nel territorio e anche a motivare gli alunni perché vedo che loro sono molto motivati da queste attività che sono multidisciplinari, lavorano su competenze, quindi è un ambito in cui, secondo me, la scuola lascia un attimino la didattica, però lavora in maniera più ampia e raccoglie molto.»

Nell'ambito di una visione complessivamente positiva dei progetti rispetto alle funzioni maggiormente riconosciute non mancano osservazioni critiche che evidenziano come siano forti le pressioni sulle istituzioni scolastiche autonome che giungono attraverso un'offerta da parte di soggetti esterni ritenuta eccessiva, fuorviante e non sempre utile alla realizzazione o al miglioramento dell'offerta formativa. Non a caso una delle voci raccolte colloca i progetti tra le attività extrascolastiche collocandoli al di fuori dell'offerta formativa.

«Allora, hanno una funzione di arricchimento e sicuramente di completamento di quella che è la nostra proposta. Però, quantomeno nella scuola dell'infanzia noi siamo molto molto attente a far sì che i progetti esterni non si sostituiscano soprattutto al lavoro delle insegnanti, ma siano un fattore di completamento e... che non vada comunque a intaccare quello che è il piano di lavoro della scuola. Quindi deve essere un completamento che però rimane, voglio dire... non voglio dire marginale, ma comunque, voglio dire, è un piccolo completamento del grosso lavoro che si fa. Quindi non riteniamo che avere moltissimi progetti sia un arricchimento e ogni anno in fase di progettazione del nostro lavoro e... le proposte sono moltissime, ma noi valutiamo molto attentamente. Facciamo una scelta oculata, anche perché il nostro bacino di utenza è formato da bambini molto destabilizzati, perché sono poco seguiti dalle famiglie e quindi sono molto richiestivi dal punto di vista del riferimento della persona. Quindi hanno

bisogno di avere costantemente accanto delle insegnanti, possibilmente sempre le stesse, e di non venire continuamente distratti dall'intervento di esperti. Questa è una cosa di cui ho parlato spesso anche col dirigente, con lo staff, perché molto spesso si pensa che mandare molti esperti nelle scuole sia un arricchimento per questi bambini che hanno poco. In realtà si disorientano e si destabilizzano, e rischiano di non apprendere più nulla. Quindi noi selezioniamo 2, 3 progetti all'anno, ma che siano inerenti a quello che è lo sfondo integratore, il tema di quell'anno, e che siano inerenti a qualcosa che produca un.... che li muova un po' sulla relazione sociale.»

#### **9.4.11 Le proposte di miglioramento delle attuali forme di progettazione**

Le interviste si sono chiuse con la richiesta ai docenti di formulare proposte di miglioramento nelle pratiche di progettazione. Le proposte sono state numerose e hanno portato alla definizione di 13 etichette di ordine generale. Tra di esse spicca per grado di frequenza (24/73) la richiesta di semplificazione delle attuali procedure declinata sotto i concetti di: snellimento; riduzione; essenzializzazione. Sono concetti che sottendono riflessioni molto diverse tra di loro che possiamo collocare su un asse immaginario che va dall'ipotesi che potremmo considerare conservatrice, di riduzione dei documenti, a quella più orientata alla ricerca rappresentata dalla necessità di individuare gli aspetti essenziali dei vari documenti e momenti dedicati alla progettazione, alla verifica, alla valutazione e al miglioramento dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche autonome. Quest'ultimo orientamento pare sorretto da una chiara consapevolezza dei limiti, presenti in alcune delle realtà scolastiche raggiunte da questa ricerca, di avere prodotto documenti di progettazione che sono il risultato dell'aggregazione di parti distinte di singoli aspetti, trattati da soggetti diversi e da prospettive diverse, distinti dal ricorso a concetti e termini tecnici non sempre utilizzati con lo stesso significato nell'intero testo.

«Allora. Ma, francamente non saprei. Ritornerei un po' ad un tempo in cui progettavo ciò che veramente avevo intenzione di fare. Andavo anche nei dettagli, ma erano cose che poi facevo. Adesso magari si va meno nei dettagli e bisogna tener conto di quello che viene dall'esterno. Forse un po' questo.»

«Secondo me bisognerebbe semplificare alcune cose, per esempio, anche, non so, certi progetti che portano via tempo, magari puntare l'attenzione su cose più pratiche che sono legate alle problematiche delle classi.»

«Sì, perché ancora non abbiamo questa capacità, proprio tecnica, no, di costruire. Io ho provato, ho fatto dei corsi sulle competenze, sullo sviluppo delle competenze eccetera, e quindi si tratta poi di essenzializzare, di ridurre all'osso. No. Invece noi abbiamo un PTOF che è secondo me, enciclopedico, un curriculum che, sì, meriterebbe un ulteriore... di lavorarci ancora. Ma io lo farei proprio di routine.»

Il secondo tema che emerge dalle proposte di miglioramento riguarda la formazione e l'aggiornamento del personale docente (9/23). Questa richiesta può essere collocata all'interno della più volte sottolineata visione positiva che i docenti hanno della progettazione, alla quale va unito il desiderio di essere costantemente messi nelle migliori condizioni possibili per poterla realizzare, non solo rispettando le disposizioni normative, ma soprattutto adeguandola ai mutamenti che influiscono sulla sua capacità di essere efficace nel tempo. Questa necessità risponde anche al bisogno dei docenti di sentirsi adeguati alle richieste che provengono non solo dai provvedimenti di riforma, ma soprattutto dal territorio e dall'utenza. Sono, in questo senso, interessanti anche le osservazioni raccolte sui modelli di formazione utilizzati che non sempre sono rispondenti alle reali esigenze dei docenti e rispondono più a logiche funzionali alla loro erogazione che alla effettiva messa in opera di concrete azioni prolungate nel tempo e chiaramente finalizzate ad accertare l'effettiva acquisizione di nuove competenze professionali.

«Ma io sento tantissimo bisogno di formazione concreta. Formazione. Cioè, sarà che io ho fatto la Siss. Anche lì ho avuto delle esperienze molto buone, altre no. Non mi appassiona tutto questo lavoro su... alle definizioni di lessico, di competenza, piuttosto che... cioè non mi appassiona. Non riesco a dotarlo di significato di senso»

«Qualcuno fa troppa... troppi docenti si muovono in maniera, come dire... la libertà... invocano la libertà di insegnamento. Io renderei obbligatorio, ripeto, ogni anno, se fossi un dirigente, una formazione proprio su questi aspetti qua, no: curriculum, unità di apprendimento, verifica, valutazione... perché è il nostro pane quotidiano.»

«C'è. C'è stata richiesta di formazione. Abbiamo avuto anche un ufficio scolastico regionale, insomma, sensibile. Abbiamo assolutamente insegnanti disposti a fare i formatori, anche negli ordini superiori al nostro. e ogni tanto però, ad esempio, anche corsi di formazione su queste cose qui che partono a luglio, o che partono la prima settimana di settembre e che concentrano tutte le ore in tre giorni, vengono ovviamente evasi dai colleghi, perché non puoi fare formazione così.»

Le ulteriori voci maggiormente ricorrenti tra le proposte di miglioramento formulate dagli insegnanti riguardano un aumento della collegialità (8/23) e la ricerca di nuove modalità operative che agevolino la condivisione di scelte, strategie, esperienze e contenuti legati all'esercizio professionale della progettazione scolastica (7/23). Emerge nuovamente in queste osservazioni la diversa organizzazione del lavoro che distingue il settore primario da quello secondario. Così come riemergono le considerazioni sui diversi livelli della progettazione, sulle distanze tra le discipline, tra i diversi ordini di scuola, e sulla necessità di trovare forme di continuità tra gli stessi. Non a caso, a margine di queste considerazioni riemergono richiami alla menzionata strategia della modulistica condivisa (3/23) o della ricerca di maggiore trasversalità e interdisciplinarietà (3/23).

«Secondo me bisognerebbe prevedere parte delle ore da destinare proprio a degli incontri strutturati soprattutto a livello di colleghi di disciplina e anche di Consigli di classe perché... cioè sono due livelli diversi. Cioè io con i miei colleghi di disciplina dialogo alla pari, diciamo, facendo delle riflessioni. Un po' quello che abbiamo fatto nei dipartimenti Ma fatti per ordine di scuola.»

«Sì, allora, nel senso che... il team che io preferisco e le persone con cui lavoro molto bene, fondamentalmente sono delle persone che siano preparate e fondamentalmente vedo che lavoro bene con le persone che hanno un'impostazione scientifica. Non necessariamente che siano di Scienze. Un rigore formale, di pensiero, e poi, l'altra cosa è che abbiano ben presente quali sono gli aspetti contraddittori, di coerenza e di queste... e di andare a fondo delle questioni un pochino.»

«A me piacerebbe collaborare tanto di più con tutti i colleghi. Cioè, ma non solo dividerci, per esempio, noi siamo sempre divisi in dipartimenti, e questo a me non piace, perché è chiaro che io so i problemi del mio dipartimento, ma non conosco quelle dei

colleghi di Scienze motorie o... mi piacerebbe molto, invece di perdere tante ore nei collegi docenti per parlare, sì è vero, di cose importanti, che ci fossero delle riunioni di programmazione, un po' come fanno le maestre, che si siedono a tavolino e progettano. Noi qui alle medie non lo facciamo. Neanche alle superiori, immagino.»

«Ma sì, allora, secondo me, credo, almeno per quel che mi riguarda, che una condivisione veramente, come dire, sentita in un certo senso quindi vera, vera condivisione, si possa fare, per esempio, in gruppi di lavoro un po' più piccoli dove veramente tutti partecipano mmm... sono motivati anche solitamente, mm... e partecipano nella stesura ma anche nella condivisione. Quindi anche il collegio docenti sicuramente è un momento importante. Però il gran numero di persone che di solito sono presenti, perché siamo in tanti nel nostro comprensivo, credo che un pochino faccia perdere di vista, no, alcuni... alcuni obiettivi. Quindi, non so, per esempio, secondo me, fare dei collegi, sì dei collegi anche di settore in piccolo gruppo per poi mettere insieme e concentrare veramente il lavoro sulle... su quel settore su quell'ordine di scuola... allora forse diventa ancora più, come dire, diventa più utile, ecco.»

Allo stesso modo torna tra le proposte di miglioramento il problema del superamento dei limiti del tempo e dello spazio ad essa dedicato (5/23) con specifici richiami a pratiche poste in essere in altri contesti scolastici.

«Alcuni momenti, diciamo istituzionali, formali, ci devono essere. Però ci dovrebbe essere molta più libertà. Beh, parliamo all'estero le scuole sono sempre aperte. Basta avere il badge, uno passa il badge e noi ci troviamo alla fin fine in ristorante, pizzeria di qua e di là perché la sede è chiusa e perché non sempre si può seguire la trafila richiesta da, ad esempio, la nostra amministrazione. Per convocare una commissione bisogna fare tutto ... e quindi devi fare tutto prima. A volte c'è proprio l'urgenza, la necessità o l'occasione.»

Appare, infine, degno di nota, anche se menzionato in due sole interviste il richiamo alla necessità di definire figure intermedie con competenze e incarichi specifici poste a sostegno delle complesse attività di progettazione scolastica. In alternativa a questa proposta può essere considerata l'idea di ruotare il personale docente sui diversi incarichi specifici per

favorire nel tempo la crescita delle competenze professionali in tutti gli aspetti della gestione dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica autonoma.

«Si. Sentono l'efficacia, l'effetto... tant'è che, ovviamente, hanno dei punti di riferimento a cui chiedere, perché nessuno, ripeto, è solo nella sua classe, no; quindi gradiscono. Però ritengono, e in effetti lo ritengo anch'io, che dovrebbero esserci delle figure intermedie. Più figure intermedie e diversamente pagate; cioè no, scusa pagate, con profili professionali diversi e... per portare avanti, insomma, tutto questo tipo di lavoro.»

«Io penso che ruotare le responsabilità tra il personale docente sia la carta vincente. Perché, finché si prende la responsabilità sempre la stessa persona e si porta il peso... faccio sempre io; nessuno parla, dico sempre io... gli altri si deresponsabilizzano, ma si sentono anche... cioè perdono anche autostima, voglio dire.»

## **9.5 Alcune osservazioni riassuntive sui dati delle interviste**

Dalle informazioni raccolte attraverso le interviste è stato possibile confermare quanto osservato in sede di analisi quantitativa dei dati raccolti con il questionario sull'entità e sulle cause che hanno portato all'attuale livello di frammentazione delle esperienze di progettazione all'interno del campione individuato nelle scuole della provincia di Udine. Cause che, stando alle affermazioni dei docenti, possono sinteticamente essere ricondotte a:

- condizioni di ordine strutturale, riscontrabili:
  - nella percezione del carattere sovrastrutturale degli attuali documenti di progettazione che intervengono sulla precedente consolidata strutturazione della progettazione di ordine didattico – educativo fondata sull'operazionalizzazione e contestualizzazione di obiettivi prevalentemente cognitivi stabiliti all'interno di un programma nazionale;
  - nella diversa cultura dell'educazione espressa dal personale docente che opera nel settore primario rispetto al settore della scuola secondaria di I grado, osservabile nel problematico passaggio dalla globalità dell'approccio alla

- conoscenza, consentito dall'organizzazione delle attività per campi di esperienza, alle specificità dei saperi disciplinari;
- nella compressione dei tempi dedicati alla progettazione che sono rimasti invariati a fronte di un consistente aumento della documentazione richiesta;
  - condizioni di ordine concettuale, come nel caso:
    - dell'uso impreciso dei termini e, per estensione, degli strumenti utilizzati per progettare;
    - nelle difficoltà comunicative che compromettono la comprensione, la condivisione e l'utilizzo dei documenti di progettazione;
    - nella difficile sintesi richiesta dal passaggio alla progettazione per competenze;
  - condizioni di ordine comportamentale osservabili:
    - nella complessità dei nuovi documenti di progettazione cui va associato il contemporaneo eccessivo sviluppo di progetti;
    - nel diverso atteggiamento assunto dai docenti nei confronti della progettazione scolastica, sia nell'esercizio della loro funzione di autori, sia in quella di fruitori e realizzatori di quanto progettato;
    - negli ostacoli che sono stati indicati nel passaggio in continuità dalle operazioni di progettazione e quelle di valutazione.

Su questo sintetico quadro problematico le interviste, oltre a confermarne l'esistenza, hanno consentito l'approfondimento di alcuni aspetti qualitativi desumibili dalle dichiarazioni accolte tra i docenti intervistati.

Un primo ambito di approfondimento può essere ricondotto al sostanziale prevalere di un approccio individuale e individualistico alle problematiche della progettazione apparentemente determinato non tanto da scelte personali, quanto da una drammatica diminuzione del tempo e degli spazi della collegialità. Su questo dato emergente sarebbe necessario approfondire gli studi per comprendere se si tratta di un problema che coinvolge solamente la scuola e i docenti o se è una deriva comportamentale rilevabile nel contesto sociale nel quale la scuola opera. Non è, inoltre, possibile stabilire quanto sia consistente la discrepanza tra quanto dichiarato dai docenti rispetto al desiderio di avere maggiori occasioni



per lavorare insieme e l'effettiva volontà a operare in tal senso qualora venissero poste le condizioni per farlo.

Un secondo spazio di riflessione che emerge dall'analisi qualitativa dei dati delle interviste riguarda la complessa articolazione della strutturazione logica, *per livelli*, della progettazione, cui si associa la consapevolezza di molti docenti di frequentare e di utilizzare solo quelli più vicini alla didattica ignorando spesso gli aspetti di ordine generale con i quali questi livelli interagiscono.

Rispetto al questionario, nelle interviste è emersa con maggiore chiarezza la problematica sull'utilizzo dei diversi documenti di progettazione, precedentemente riassunta nella contrapposizione tra chi predilige l'uso delle INC e chi, in opposizione, fa riferimento al CVI, sulla quale si è inserita prepotentemente la pratica di utilizzo alternativo di altri strumenti quali i libri di testo o le riviste di settore. Si tratta di una scelta operativa che conferma l'abitudine di progettare individualmente legittimando, talvolta, questa scelta con discutibili richiami alla libertà di insegnamento. Di sicuro si tratta di una pratica alternativa che allontana il docente dalla progettazione di istituto e dai vincoli e obiettivi da essa posti.

Altro tema di rilievo emerso nei commenti degli intervistati sui rapporti tra i documenti di progettazione è la consapevolezza di un improprio moltiplicarsi dei documenti stessi, presumibilmente causato dalle pratiche di collage utilizzate per la loro compilazione per aggregazione, dove emergono tutte le diversità di cui sono composti e si confermano tutte le contraddizioni derivate dall'uso e dall'interpretazione data ai concetti utilizzati.

Nelle riflessioni dei docenti sui fattori che ostacolano la predisposizione dei documenti di progettazione riemerge la predominante sensazione di una riduzione del tempo a disposizione cui viene associata una difficoltà a ridefinire i luoghi della progettazione che per la parte generale (PTOF, RAV, PDM, RS) sono oggi ristretti al lavoro collegiale riconducibile allo staff del dirigente. Questa situazione evidenzia lo scollamento tra l'attività istituzionale di ordine burocratico - amministrativo e le azioni più mirate allo specifico intervento didattico - educativo rivolto agli studenti ed evidenzia il preoccupante senso di inadeguatezza provato da una parte consistente dei docenti intervistati che però denunciano anche l'astrattezza di questi documenti, la distanza e la poca utilità nel sostegno alle attività di insegnamento.

Diametralmente opposto è invece il giudizio che i docenti hanno dato sui progetti che, all'interno e all'esterno del PTOF, rappresentano l'area di progettazione dove avviene l'effettivo collegamento tra la scuola, il territorio e le reali esigenze degli alunni, nonostante il problema del loro numero talvolta eccessivo e le pressioni attraverso di essi esercitate sulla scuola da parte dei numerosi portatori di interessi esterni ad essa.

A fronte di un'articolata riflessione sulle cause che limitano l'azione progettuale, sia nella fase ideativa, sia in quella realizzativa, mancano proposte risolutive ritenute soddisfacenti e prevale tra gli intervistati, da una parte, la richiesta di semplificazione di queste nuove pratiche attribuite al profilo professionale del docente; dall'altra la richiesta di formazione specificamente mirata a costruire nuove competenze utili a migliorare le capacità di gestione di queste nuove problematiche. Quest'ultimo aspetto emerge con forza nelle affermazioni degli intervistati più orientati a una diversificazione dei profili professionali dei docenti che consenta l'individuazione di figure intermedie per intervenire con efficacia nel miglioramento della gestione di tutte le fasi di progettazione e di valutazione attraverso un miglioramento che coinvolga anche il sistema di comunicazione e di condivisione delle esperienze colmando l'assenza di un'efficace attività di documentazione delle stesse.

Nel concludere questa breve sintesi sugli ulteriori elementi di conoscenza acquisiti attraverso la fase qualitativa della ricerca appare opportuno riprendere il concetto di *dissolvimento* utilizzato da uno dei docenti intervistati per descrivere l'esperienza professionale che sta vivendo e che, in qualche modo, restituisce un'immagine efficace di quanto sta avvenendo ora nella scuola quando si parla di progettazione:

«...trovo anche che ci sia un dissolvimento di pratiche univoche nel campo... nell'ambito della progettazione. Il che vuol dire che non... nella pratica non tutti progettiamo nello stesso modo. Anche perché non c'è una prassi esattamente condivisa, perché non ci sono più, diciamo, quei passi o quella, come dire, un quadro di riferimento di progettazione, com'era una volta.»

[...]

«Allora direi che, in particolare, penso che c'è un passaggio che io devo sottolineare dell'esperienza della scuola in cui insegno. Il passaggio nodale è stato quando la scuola

di primo grado e la scuola primaria si sono unite nei comprensivi. Lì c'è stata una riformulazione e nello specifico, in particolare, e... dove lavoro... c'è stata una forte organizzazione per affrontare il problema della progettualità. tant'è vero che sono... c'è stato un lavoro molto intenso di quelli che sono stati definiti i curricoli cittadini. Vuol dire che i comprensivi, qui a Udine. Nel senso che gli istituti comprensivi di nuova formazione hanno lavorato per stendere dei curricoli cittadini, omogenei, quindi uguali, validi per tutti i comprensivi, validi per tutto il territorio della città. Cosa vuol dire: che c'è stato un lavoro intensissimo, in cui si sono riuniti per dipartimenti i docenti, e c'è stata una scelta della scuola primaria anche per aderire, dipartimentizzarsi, ma era l'unico modo, perché non era possibile un altro modo, e insieme si è lavorato.»

[...]

«...allora, prima c'erano la programmazione... quella classica; poi sono subentrati i curricoli cittadini che quindi hanno eliminato... perché noi come programmazione facevamo riferimento al curricolo cittadino. Non serviva programmare dal punto di vista del curricolo. E devo fare un'aggiunta però. Che lì ci voleva un forte lavoro anche per puntualizzare alcune cose. Perché anche sulla parola curricolo e..., qua è un po' complicato. Anche perché c'è una grossa difficoltà: viene confuso il curricolo col syllabus. Per cui in genere quelli che vengono presentati sono syllabus, non curricoli. Però questo era un problema che doveva essere affrontato, e magari le persone, per la formazione che avevano, non avevano mai, no, attraversato questa tecnologia.»

[...]

«Questo lavoro secondo me non è mai entrato... ...non siamo mai entrati in questo anche perché c'è stato: i nuclei fondanti; le competenze... cioè si sono diramate tutte queste cose. Quindi da una situazione in cui eravamo abituati a programmare nella nostra esperienza qui di città, poi siamo passati a un curricolo verticale e disciplinare»

La ricerca condotta nelle scuole campione della provincia di Udine individua, quindi, le criticità determinate da un momento di passaggio, tuttora in corso, da una prassi consolidata di programmazione didattica – educativa fondata sui saperi, a una più complessa riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione centrato sulla progettazione scolastica e sull'acquisizione di competenze. Di questo passaggio i docenti sono consapevoli e manifestano

questa comprensione nella constatazione che si stia *dissolvendo* un modus operandi sul quale avevano costruito la propria professionalità e nella difficoltà a padroneggiarne uno nuovo. Appare, infatti, ancora incompiuta l'opera di costruzione e consolidamento di un nuovo modo di organizzare e realizzare l'offerta formativa a livello di singola istituzione scolastica autonoma, che sia contestualizzata, ma allo stesso tempo coerente con le indicazioni che regolamentano e guidano il più generale funzionamento del sistema scolastico nazionale.

## **10. La ricerca nelle scuole italiane all'estero**

### **10.1 La composizione del campione**

Nei due Istituti Statali Italiani Omnicomprensivi (ISIO) di Barcellona e Madrid sono stati raccolti 43 questionari (Qse – Questionario scuole italiane all'estero) pari al 64% dei docenti in servizio al momento dello svolgimento dell'indagine. Tale dato comprende: il 68% di chi operava nelle scuole dell'infanzia; il 65% dei docenti delle scuole primarie e il 43% di quelli in servizio nelle scuole secondarie di I grado. Come nelle scuole campione della Provincia di Udine i partecipanti alla ricerca sono risultati in larga prevalenza di genere femminile (93%). Diversa è, invece, la situazione per quanto riguarda l'età anagrafica. La metà del personale in servizio all'estero (49%) rientra nella fascia compresa tra i 46 e i 55 anni. Solo il 19% supera i 55 anni (rispetto al 25% registrato nelle scuole campione della Provincia di Udine), mentre sono solo il 2% quelli che si collocano nella fascia di chi ha meno di 35 anni.

Questa situazione è riconducibile al fatto che, per poter accedere alle prove di selezione per lavorare nelle scuole italiane all'estero, ad esclusione del personale assunto con contratto locale, bisogna essere già di ruolo nella scuola italiana ed avere prestato almeno tre anni di servizio effettivo dopo il superamento dell'anno di prova. Inoltre, la durata del servizio all'estero era, al momento della ricerca, limitata a mandati della durata massima di 9 anni scolastici.

Molto diversa è la situazione anche per quanto riguarda i titoli di studio posseduti dai docenti in servizio all'estero. Oltre ai certificati internazionali di competenza linguistica, richiesti in sede di esame per la selezione (le lingue richieste sono; francese inglese, tedesco e spagnolo),

i docenti di questo campione presentano un livello di istruzione mediamente superiore rispetto ai colleghi che operano in Italia come si evince dalla seguente tabella comparativa. Considerata la durata limitata dei mandati all'estero per il personale proveniente dall'Italia e la presenza di personale docente assunto a contratto locale, il dato sugli anni di servizio nella scuola di appartenenza non è comparabile con quello relativo ai colleghi della Provincia di Udine che hanno partecipato all'indagine.

Titolo di studio	%	%
	Udine	Spagna
Diploma	37	5
Laurea V.O.	37	36
Laurea Triennale	4	5
Laurea Mg.le	12	19
Master	7	16
Dottorato	3	19
Totale	100	100
N.	439	43

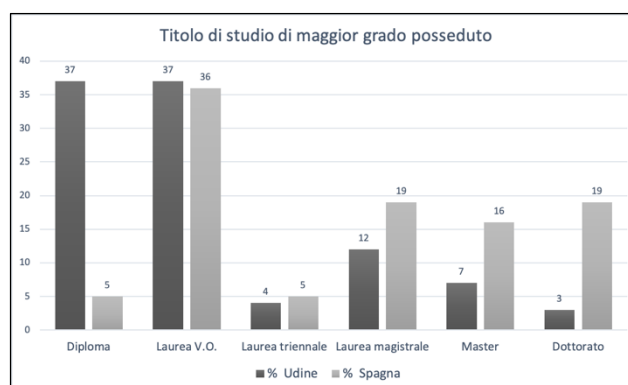


Tabella e Figura 10-1: Ripartizione del campione per titolo di studio.

Per le stesse ragioni il dato sugli anni di servizio complessivi nella sede attuale presenta percentuali diverse. La quasi totalità del personale in servizio all'estero che ha partecipato all'indagine lavora da più di 10 anni nella scuola (91%) e si trova in posizione di ruolo (93%) con mansioni di tipo ordinario (98%). Anche questo dato va interpretato in relazione alla natura temporanea dell'incarico di lavoro nelle scuole italiane all'estero e al requisito di essere già di ruolo e in servizio effettivo in Italia per poter partecipare alle prove nazionali di selezione.

Si precisa che le scuole dell'infanzia dei due istituti omnicomprensivi di Barcellona e Madrid sono private e che in ognuna di esse vi opera solo un insegnante proveniente dai ruoli della scuola statale italiana, mentre il resto del personale docente viene assunto con contratti di lavoro di diritto locale. Tuttavia, si è ritenuto opportuno includere anche questi nella ricerca per consentire la presenza anche di questo ordine di scuola nell'indagine.

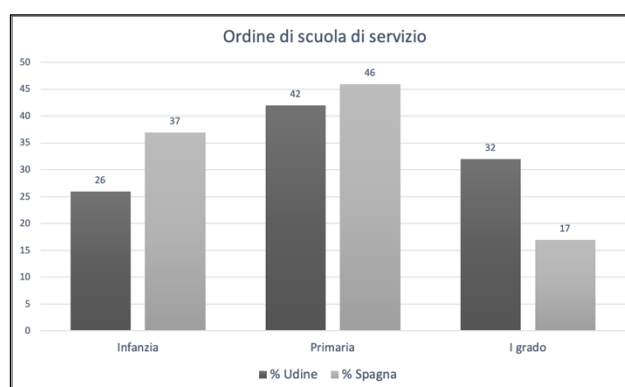
Sono invece stati esclusi tutti i docenti assunti con contratto locale che operano nelle scuole primarie e secondarie, considerata la consistente presenza in questi ordini di personale

espatriato appartenente ai ruoli del MIUR, che ha quindi prestato servizio anche nella scuola statale italiana in Italia. Inoltre, va osservato che sono di recente introduzione all'estero (a.s. 2017/2018) figure professionali specifiche come l'insegnante per il sostegno o per il potenziamento. In estrema sintesi, si rileva che l'esperienza di insegnamento nelle scuole italiane all'estero ha inizio a carriera professionale ampiamente avviata ed ha termine dentro un arco temporale ristretto, per cui il docente generalmente svolge in Italia il tratto finale della sua carriera professionale.

Tutti i gradi di scolarità coinvolti nella ricerca sono rappresentati dagli insegnanti che hanno risposto al questionario anche se, rispetto al campione osservato in Provincia di Udine, va segnalata una minore presenza di docenti della scuola secondaria di I grado. Tale discrepanza, insieme alla diversa distribuzione di docenti nei diversi ordini di scuola, va imputata non tanto alla mancata partecipazione all'indagine, quanto alla minore presenza di docenti in questo ordine di scuola.

Recenti disposizioni normative (D.Lgs.13 aprile 2017, n.64) hanno, infatti, ridotto il numero dei docenti provenienti dai ruoli metropolitani da impiegare nel settore secondario dove, contrariamente a quanto avveniva in precedenza, maggiore è il ricorso ai contratti di lavoro di diritto locale anche per insegnamenti previsti dall'ordinamento italiano.

<b>Ordine di scuola</b>	<b>% Udine</b>	<b>% Spagna</b>
Infanzia	26	37
Primaria	42	46
I Grado	32	17
Totale	100	100
N.	441	43



*Tabella e Figura 10-2: Ripartizione del campione per ordine di scuola di servizio.*

Solo il 9% degli insegnanti dichiara di essere coinvolto in attività aggiuntive (sono il 38% in Provincia di Udine) mentre la partecipazione a Commissioni o Gruppi di lavoro è più elevata anche se non si avvicina a quella osservata in Provincia di Udine (Spagna = 28%; Udine = 43%). Proporzioni analoghe si rilevano per quanto riguarda la ridotta partecipazione in corso d'anno ad attività di formazione (S. 14%; U. 12%). Anche nelle scuole italiane in Spagna va

rilevata l'assenza di posizioni completamente negative per quanto riguarda la soddisfazione per il lavoro svolto, anche se aumenta sensibilmente la quota dei poco soddisfatti che all'estero sale dal 3 al 7%.

Grado di soddisfazione	% Udine	% Spagna
Molto	43	45
Abbastanza	54	48
Poco	3	7
Per niente	0	0
Totale	100	100
N.	436	42

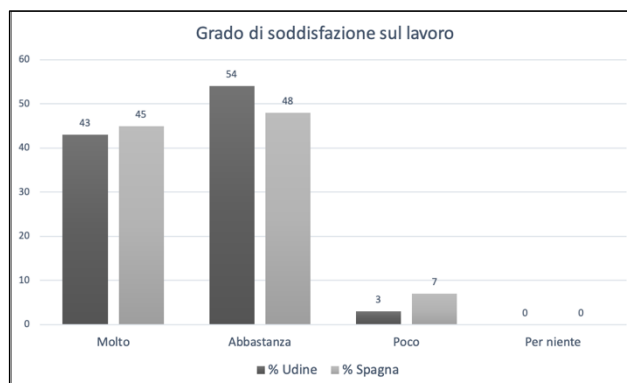


Tabella e Figura 10-3: Ripartizione del campione per grado di soddisfazione sul lavoro

Meno accentuato, ma analogamente positivo è il dato che si desume sulla qualità del rapporto professionale con i colleghi dove la propensione a una valutazione positiva comprende l'88% del campione estero, seppur con una netta diminuzione dei molto soddisfatti (S. 9%; U. 33%). Rispetto a quanto emerso dai dati raccolti in provincia di Udine, in questo caso non si registrano posizioni completamente negative, ma aumenta sensibilmente il numero dei poco soddisfatti (12%). Questo dato può indicare una maggiore difficoltà nei rapporti professionali tra i docenti che operano all'estero che può essere dovuto al carattere temporaneo dell'esperienza e alle più generali difficoltà di adattamento a vivere e non solo a lavorare in un contesto straniero.

Grado di soddisfazione	% Udine	% Spagna
Molto	33	9
Abbastanza	59	79
Poco	7	12
Per niente	1	0
Totale	100	100
N.	442	43

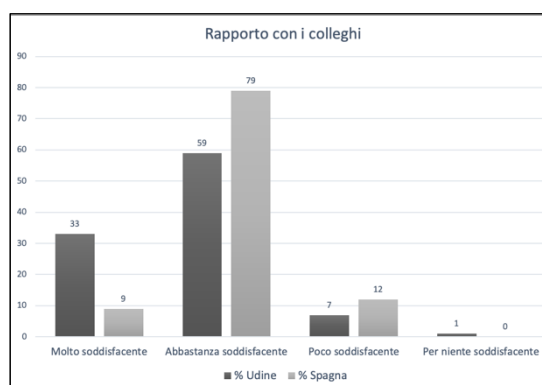


Tabella e Figura 10-4: Livello di soddisfazione nel rapporto con i colleghi.



## 10.2 Il giudizio di qualità sui documenti di progettazione

Come in Provincia di Udine, anche il questionario proposto all'estero chiedeva ai docenti di esprimere una valutazione complessiva sulla qualità dei documenti di progettazione in uso nella scuola. Come precisato in precedenza, al momento dello svolgimento della ricerca, all'estero erano in uso solamente il PTOF e il CVI, mentre RAV e PDM non erano ancora stati implementati. Per questo motivo nel questionario predisposto per le scuole italiane all'estero sono state omesse le domande relative a tali documenti.

Come indicato in premessa questa situazione è stata una delle ragioni per cui si è scelto di estendere la ricerca nelle scuole italiane all'estero, vista la possibilità di comparare i dati sulle opinioni, gli atteggiamenti e le pratiche utilizzate dai docenti in una situazione che possiamo considerare analoga a quella presente in territorio metropolitano prima dell'introduzione dei documenti di progettazione previsti dal sistema nazionale di valutazione.

Le risposte fornite alla richiesta di valutare la qualità dei documenti di progettazione presenti in ambedue i contesti evidenziano l'assunzione, in Spagna, di una posizione più critica rispetto a quella mostrata dai colleghi in Italia. Infatti, a fronte di una valutazione complessivamente positiva sul PTOF (valori aggregati *medio alta* + *alta*: S = 65%; U = 92%), si registra un giudizio molto negativo nella valutazione del CVI (valori aggregati *basso* + *medio basso*: S = 62%; U = 31%). Questo primo dato può essere interpretato come conseguenza del ritardo, rispetto all'Italia, con cui nelle scuole statali italiane all'estero sono stati introdotti questi documenti di progettazione. Introduzione avvenuta solamente dopo l'estensione anche a tali scuole, della sola autonomia didattica, nel 2002 (D.I. n.267/4642 del 3 settembre 2002), e, al momento, in corso di completamento per quanto riguarda gli istituti normati dalla Legge n.107/2017 e dal D.Lgs. del 13 aprile 2017, n.64 che riguarda la sua applicazione nel settore specifico delle scuole italiane all'estero.

Va, tuttavia, osservato che la difficoltà nell'elaborazione del CVI in contesto estero è resa maggiormente complessa dal forte vincolo con il curriculum nazionale del Paese ospitante, che deve essere incluso nell'offerta formativa della scuola. Nel caso specifico della Spagna si tratta di un curriculum nazionale di carattere prescrittivo che non consente ampi spazi di intervento da parte delle singole istituzioni scolastiche, come previsto dall'istituto giuridico dell'autonomia presente nel sistema scolastico italiano.

Negli accordi bilaterali di cooperazione culturale tra l'Italia e la Spagna viene autorizzata l'apertura di scuole straniere purché venga garantito anche l'insegnamento della lingua e della cultura locale, per consentire agli studenti di nazionalità spagnola: l'assolvimento dell'obbligo scolastico; l'eventuale rientro nel sistema scolastico nazionale e la possibilità di sostenere gli esami di Stato o per l'ingresso nel locale sistema universitario. La diversa organizzazione e strutturazione dei due curricula nazionali, per quanto ambedue allineati e coerenti con le raccomandazioni europee in materia di educazione, ripropone problemi storici quali la presenza nella scuola di un doppio curriculum, ovvero di curricula sommersi di difficile individuazione e gestione.

Qualità PTOF	%	%
	Udine	Spagna
Bassa	0	5
Medio bassa	8	30
Medio alta	77	63
Alta	15	2
Totale	100	100
N.	438	43

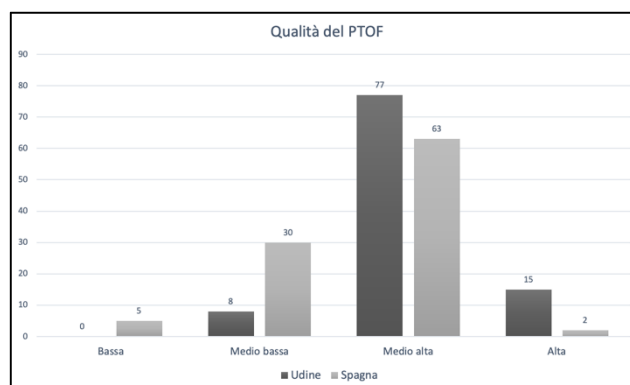


Tabella e Figura 10-5: Valutazione comparata della qualità del PTOF (D.1)

Questo livello di complessità richiederebbe: sia un'intensa attività di formazione del personale docente, prima e durante lo svolgimento del mandato all'estero; sia un consistente supporto, a livello ministeriale e accademico, per sostenere l'elaborazione di questi documenti, considerato anche il continuo, consistente, avvicinarsi di personale docente, che interferisce negativamente sulla continuità dei processi progettuali della scuola, ed il necessario confronto con i mutamenti e le richieste che provengono dall'utenza e dai diversi portatori di interessi che fanno riferimento al sistema della formazione italiana nel mondo.

Qualità CVI	% Udine	% Spagna
Bassa	6	17
Medio bassa	25	45
Medio alta	64	35
Alta	5	3
Totale	100	100
N.	438	43

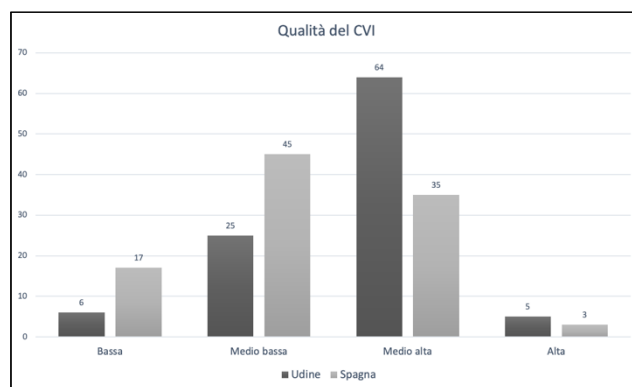


Tabella e Figura 10-6: Valutazione comparata della qualità del CVI (D.11)

### 10.3 La partecipazione alla loro redazione

I dati sulla partecipazione alla redazione dei documenti di progettazione confermano quanto appena ipotizzato. Da un lato, infatti, si registra il prevalere di un maggiore interesse nella diretta partecipazione alla predisposizione del PTOF tra i docenti che operano all'estero (S = 28%; U = 12%). Dall'altro è limitata la partecipazione diretta alla predisposizione del CVI (S = 10%; U = 31%).

Il deciso prevalere di una partecipazione così ridotta alla redazione dei documenti di progettazione, come confermato anche nel corso delle interviste di approfondimento, favorisce l'imporsi di una logica di composizione del curriculum per somma di parti, compilate separatamente, piuttosto che come sintesi organica e coerente dell'elaborazione di un gruppo di lavoro individuato all'interno delle possibili articolazioni con cui opera il Collegio dei docenti (partecipazione parziale alla redazione del CVI: S = 26%; U = 14%).

Il carattere di frammentarietà dei mosaici che compongono questi documenti può essere visto, da una parte, come soluzione strategica per ottemperare con efficacia a questo nuovo compito, per quanto riguarda gli aspetti burocratico - amministrativi; dall'altra, come diretta conseguenza dei tempi recenti di introduzione dell'obbligo di redazione che ha visto prima emergere la richiesta di predisposizione del POF/PTOF e solo successivamente anche quella del CVI. In un contesto internazionale dove l'offerta formativa *italiana* si confronta con quella presente nel Paese ospitante e con le proposte di altre scuole internazionali, la funzione svolta dal PTOF assume necessariamente maggiore importanza per l'implicita missione di

dover rappresentare l'identità culturale, la qualità e l'entità dell'offerta formativa che contraddistingue non solo la scuola, ma anche il sistema scolastico italiano che l'utenza straniera è interessata a valutare.

Partecipazione	%	%
	Udine	Spagna
Si	12	28
No	75	65
In parte	13	7
Totale	100	100
N.	441	43

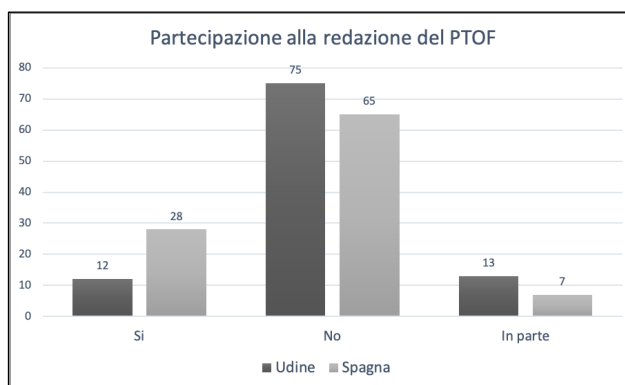


Tabella e Figura 10-7: Partecipazione alla redazione del PTOF (D.2))

Partecipazione	%	%
	Udine	Spagna
Si	31	10
No	55	64
In parte	14	26
Totale	100	100
N.	441	43

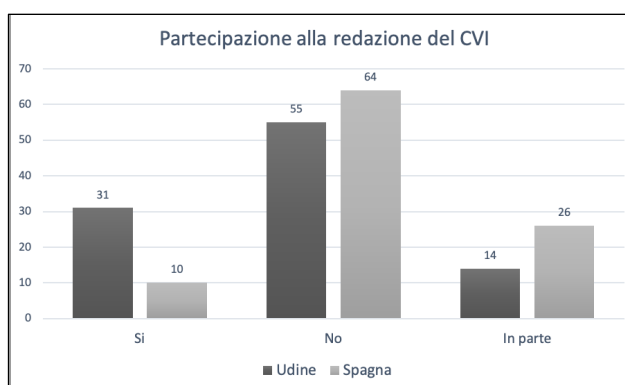


Tabella e Figura 10-8: Partecipazione alla redazione del CVI (D.12)

Questa attenzione, unita alle difficoltà tecniche summenzionate, potrebbe essere il motivo per cui viene, per il momento, posto in secondo piano il complesso e urgente problema della definizione e della gestione del CVI che negli ISIO operanti all'estero comprende la scuola di base e tutto il corso della scuola secondaria fino all'esame di Stato. Certamente possiamo considerare che, oltre agli elementi di discontinuità precedentemente rilevati nel contesto della provincia di Udine, nel contesto estero si va ad aggiungere alla difficoltà del doppio curriculum per il quale si richiede un complesso lavoro di armonizzazione. A questo aspetto va

sommato il diverso comportamento del personale docente espatriato, rispetto a quello locale, sottoposto a maggiori vincoli attualmente determinati dal grado di prescrittività del curriculum nazionale.

#### 10.4 Il livello di conoscenza dei documenti di progettazione

Nella valutazione sulla conoscenza del PTOF tra i colleghi, i docenti delle scuole italiane in Spagna evidenziano un giudizio maggiormente positivo, anche se non prevalente, dato che per quasi la metà del personale che ha partecipato all'indagine tale conoscenza non è adeguata (valori aggregati *medio alto* + *alto*: S = 50%; U = 44%). Anche in questo caso, questi due opposti schieramenti confermano, come visto nel contesto della Provincia di Udine, la presenza di un primo punto critico nell'analisi sulle ipotesi di frammentazione nell'esperienza di progettazione vissuta all'interno delle scuole statali italiane esaminate.

Conoscenza	%	
	Udine	Spagna
Basso	12	19
Medio basso	44	31
Medio alto	41	45
Alto	3	5
Totale	100	100
N.	442	42

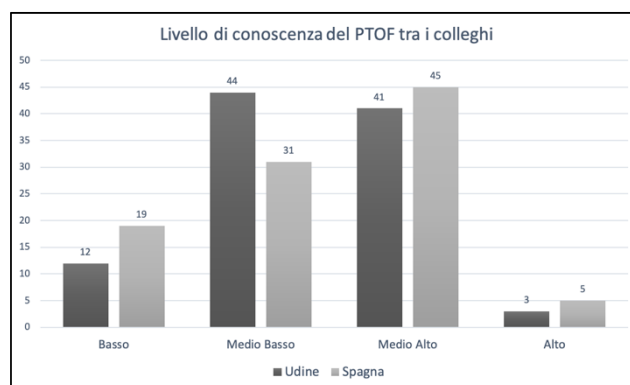


Tabella e Figura 10-9: Livello di conoscenza del PTOF tra i colleghi (D.4)

Anche il livello di conoscenza del PTOF tra le famiglie viene considerato largamente deficitario (S = 79%, U = 93%). Va, tuttavia, registrato, in netta controtendenza rispetto al contesto friulano, il dato che presuppone che, nelle scuole italiane in Spagna, il 19% delle famiglie ne abbia una conoscenza medio alta e, nel 2% dei casi, alta.

Questo dato, se da un lato conferma le difficoltà comunicative di questo documento, osservate anche in Italia; dall'altro consente di ritenere che nelle scuole all'estero, trattandosi di scuola privata, rispetto al sistema scolastico nazionale del Paese ospitante, l'utenza sia mediamente più attenta all'offerta formativa della scuola o, per lo meno, che nei docenti e

nell'organizzazione ci sia la necessità di una maggiore attenzione verso la comunicazione con essa. Un altro dato che potrebbe essere associato a questo risultato riguarda le classi sociali di provenienza delle famiglie che compongono l'utenza delle scuole italiane in Spagna, che sono mediamente agiate visto che sostengono le rette previste per la frequenza scolastica dei figli.

Conoscenza	%	%
	Udine	Spagna
Basso	46	31
Medio basso	47	48
Medio alto	7	19
Alto	0	2
Totale	100	100
N.	442	42

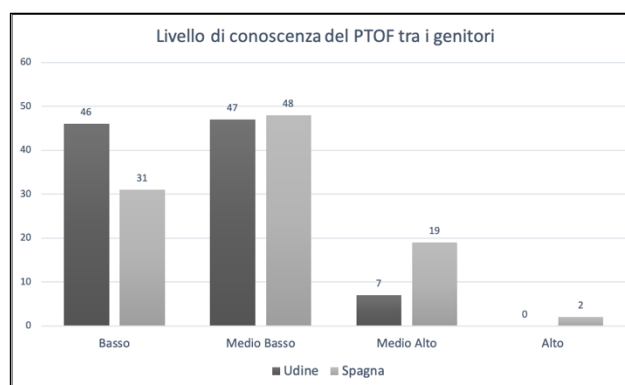


Tabella e Figura 10-10: – Livello di conoscenza del PTOF tra le famiglie (D.5)

### 10.5 L'utilizzo dei documenti di progettazione

I dati relativi all'utilizzo del PTOF durante le attività di progettazione svolte dal personale docente mostrano lo stesso andamento registrato in Provincia di Udine. Va rilevato un significativo aumento, nel contesto estero, di coloro che lo usano sempre (S = 9%, U = 4%). Si conferma comunque il prevalere del carattere episodico con cui, anche all'estero, si fa ricorso a questo documento per progettare le attività didattiche (*a volte*: S = 51%; U = 57%). In questo senso i due campioni sono accomunati nella distanza con cui viene riconosciuta al PTOF una chiara funzione dichiarativa, alla quale si contrappone il venir meno di un suo impiego consistente nel momento in cui si progettano le attività didattico – educative.

Nonostante le valutazioni negative espresse dai docenti che operano in Spagna, anche l'utilizzo del CVI in sede di progettazione presenta un andamento sostanzialmente analogo a quello registrato a Udine, con una significativa tendenza a un maggiore ricorso alla sua consultazione nel contesto estero (valori aggregati *spesso + sempre*: S = 38%; U = 34%). L'uso sporadico del CVI in sede di progettazione scende di 5 punti percentuali rispetto a

quanto rilevato in Provincia di Udine (S = 45%; U = 50%). Queste osservazioni di ordine quantitativo lasciano aperto il problema di approfondire l'analisi sul rischio della presenza di un doppio curriculum o di curriculum sommersi all'interno delle scuole italiane all'estero, come in parte emerso durante le interviste.

Utilizzo	%	
	Udine	Spagna
Mai	19	21
A volte	57	51
Spesso	20	19
Sempre	4	9
Totale	100	100
N.	447	43

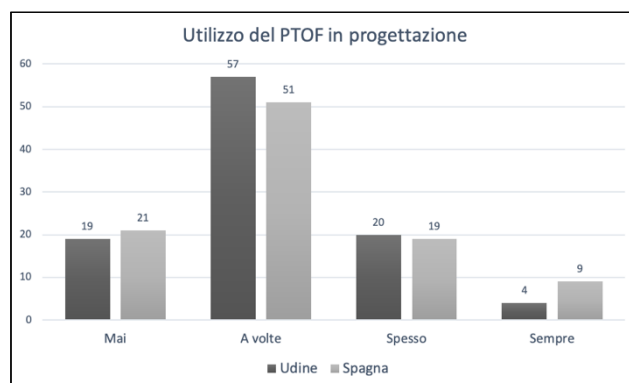


Tabella e Figura 10-11: Utilizzo del PTOF in progettazione (D.3)

Utilizzo	%	
	Udine	Spagna
Mai	16	17
A volte	50	45
Spesso	25	33
Sempre	9	5
Totale	100	100
N.	445	42

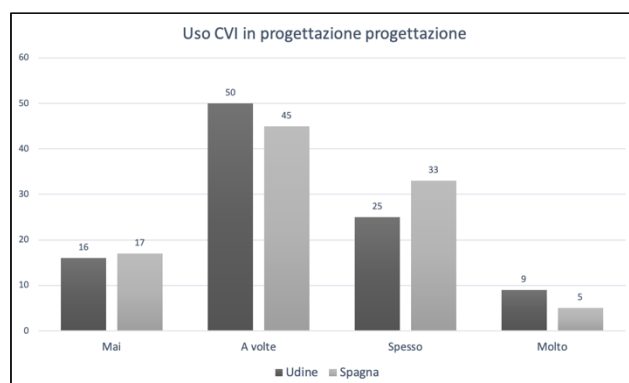


Tabella e Figura 10-12: Utilizzo del CVI in progettazione (D.15)

Ma è sull'utilizzo delle INC che si osserva la maggiore differenza tra le pratiche presenti nelle due realtà osservate. In Spagna, infatti, nonostante il prevalere di un uso sporadico anche di questo documento (S = 42%; U = 51%) si rileva che la metà del personale interpellato lo utilizza, anche se con diversa intensità, in maniera continuativa (dato aggregato *abbastanza* + *molto*: S = 51%; U = 41%). Si osserva, in questo modo, il carattere di preminenza che la consultazione di questo documento ha sugli altri nelle scuole italiane all'estero che hanno partecipato alla ricerca.

Questo andamento può essere ricondotto alle osservazioni critiche fin qui sollevate sul ruolo che assume, in questo momento, il PTOF in contesto estero e sulla complessità, ancora di difficile gestione, del CVI, la cui redazione è ancora in corso e la cui fattiva implementazione è fonte di incertezze che vengono probabilmente superate facendo ricorso alle suggestioni di carattere più generale e di sistema proposte dalle INC.

Va, inoltre, osservato che, in una situazione di prevedibile incertezza, portata dalla graduale e complessa introduzione di PTOF e CVI nelle scuole italiane all'estero, alla quale va unito il problema fisiologico del continuo avvicendamento di personale docente proveniente dai ruoli italiani, le INC rappresentano un efficace e stabile punto di riferimento di cui qui, più che in Italia, si sente maggiormente la necessità, data la prevedibile minore pressione portata dall'utenza, considerato che la scelta della scuola non viene sempre operata per ragioni legate alla sola offerta formativa e che la quota di curriculum locale, contemplata dall'ordinamento scolastico italiano, viene sostanzialmente fatta coincidere con la parte obbligatoria del curriculum nazionale spagnolo da includere obbligatoriamente nell'offerta formativa.

Utilizzo	%	%
	Udine	Spagna
Per niente	9	7
Poco	51	42
Abbastanza	30	46
Molto	10	5
Totale	100	100
N.	453	42

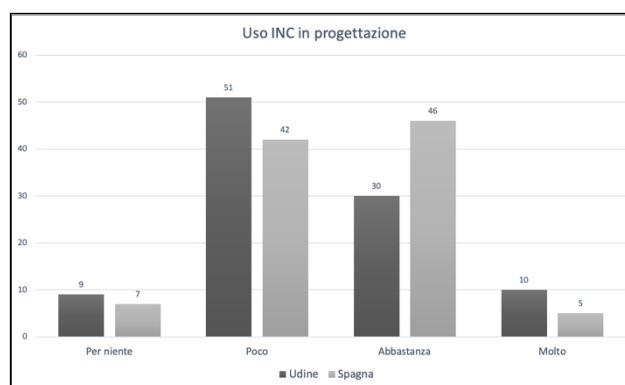


Tabella e Figura 10-13: Utilizzo delle INC in progettazione (D.27 / D.24 in Questionario estero)

## 10.6 Le dichiarazioni sulle pratiche

Sulle pratiche di progettazione utilizzate nelle scuole italiane in Spagna le dichiarazioni dei docenti che hanno partecipato alla ricerca evidenziano una maggiore, ma non esclusiva, prevalenza del lavoro collegiale, con un deciso incremento nella partecipazione a riunioni di organi collegiali come i Consigli di classe o di Interclasse e i Dipartimenti. Prevale, insomma,



l'uso degli spazi formali e istituzionali per progettare, mentre sono meno frequenti le pratiche informali osservate nel contesto italiano.

Da sola/o	15	12
In CdC... Dip.to	9	35
In parte con i colleghi	47	44
Sempre con i colleghi	29	9
Totale	100	100
N.	447	39
Da sola/o	15	12

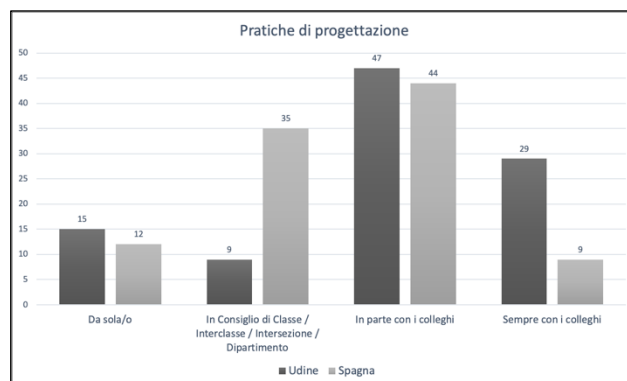


Tabella e Figura 10-14: Pratiche di progettazione (D.25 / D.21 in Qse)

Per quanto riguarda, invece, la cadenza con la quale i docenti provvedono a progettare il proprio lavoro, come nel campione friulano, prevale la pratica dell'incontro settimanale (63%) seguita da quella quindicinale (S =16%; U = 10%).

Sempre in analogia con quanto osservato nelle scuole campione della Provincia di Udine si osserva la presenza di simili caratteri di discontinuità nella cadenza con cui i docenti progettano, anche se in provincia di Udine è più estesa la pratica della progettazione mensile, e la simile presenza percentuale di una significativa deriva individualistica.

Cadenza	% Udine		% Spagna	
	Udine	Spagna	Udine	Spagna
Settimanale	63	63	63	63
Quindicinale	10	16	10	16
Mensile	21	14	21	14
Altro	6	7	6	7
Totale	100	100	100	100
N.	451	43	451	43

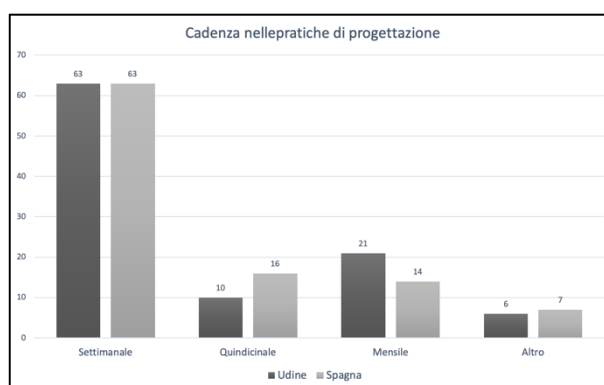


Tabella e Figura 10-15: Cadenza nelle pratiche di progettazione (D.26 / D.22 Qse)

## 10.7 I progetti

Anche nelle scuole italiane all'estero i progetti occupano una parte consistente dell'attività organizzativa dei docenti interpellati e, contrariamente a quanto avviene per quanto riguarda la partecipazione diretta alla predisposizione degli altri documenti di progettazione, coinvolgono quasi i due terzi del personale. Come già osservato in Provincia di Udine, in questo ambito della progettazione in campo scolastico converge la maggioranza dei docenti. All'estero questa percentuale è significativamente inferiore (67%), ma rimane largamente maggioritaria. L'analogia con il campione friulano può essere ricondotta al fatto che anche all'estero sono ormai pienamente acquisite le pratiche di progettazione dell'ampliamento e del miglioramento dell'offerta formativa che hanno accompagnato il passaggio all'autonomia scolastica avviato nel triennio che ha preceduto la sua messa a regime e che continuano ad essere economicamente sostenute dalle risorse per il compenso delle attività aggiuntive messe a disposizione dalla normativa contrattuale nazionale che torva applicazione anche in questo contesto.

Cadenza	%	%
	Udine	Spagna
Si	74	67
No	26	33
Totale	100	100
N.	445	43

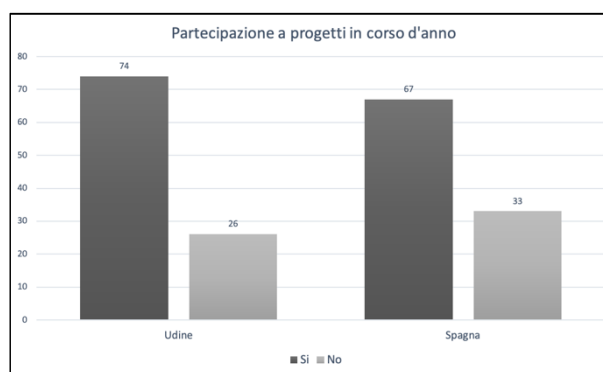


Tabella e Figura 10-16: Partecipazione diretta a progetti in corso d'anno (D.36 / D.32 Qse)

La risposta positiva alla richiesta su quanto siano importanti i progetti riguarda la quasi totalità dei docenti delle scuole campione sia in Italia, sia in Spagna (S = 93%; U = 91%), dove, come nel campione della provincia di Udine, il 40% ritiene che i progetti siano *molto importanti*. In questo caso specifico la tendenza a considerare l'importanza dei progetti non vede la presenza di posizioni completamente negative, ma evidenzia un atteggiamento ancora più positivo rispetto a quanto osservato tra i colleghi della Provincia di Udine.

Importanza	%	%
	Udine	Spagna
Per niente	1	0
Poco	8	7
Abbastanza	51	53
Molto	40	40
Totale	100	100
N.	450	43

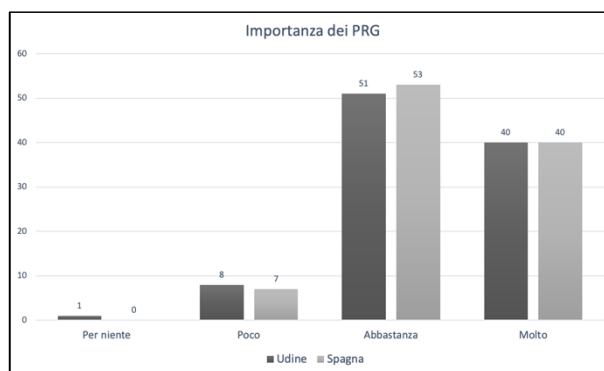


Tabella e Figura 10-17: Importanza dei progetti (D.35 / D.31 Qse)

Anche il giudizio sul contributo dato dai progetti all'effettivo miglioramento dell'offerta formativa della scuola presenta un andamento simile a quello registrato in Provincia di Udine (S = 83%; U = 86%). Si conferma, in questo modo, l'osservazione che anche in contesto estero sono i progetti il *luogo* preferito dal personale docente per intervenire molto attivamente sui processi di organizzazione, ricerca e innovazione dell'offerta formativa.

Va però rilevato che, in questo specifico caso, questo sbilanciamento a favore dei progetti si realizza all'interno di un'organizzazione meno complessa dal punto di vista del funzionamento dell'istituzione scolastica autonoma, ma anche meno strutturata, soprattutto sul versante della verifica e della valutazione di sistema, non essendo ancora previsti strumenti come il RAV e il PDM. Indubbiamente anche qui, come in Provincia di Udine, la possibilità di intervenire sull'offerta formativa attraverso i progetti rappresenta il canale privilegiato di azione che i docenti utilizzano per dare risposte immediate e concrete alle sollecitazioni poste dal contesto in cui operano e dall'utenza.

Importanza	%	%
	Udine	Spagna
Per niente	1	0
Poco	13	17
Abbastanza	62	62
Molto	24	21
Totale	100	100
N.	434	42

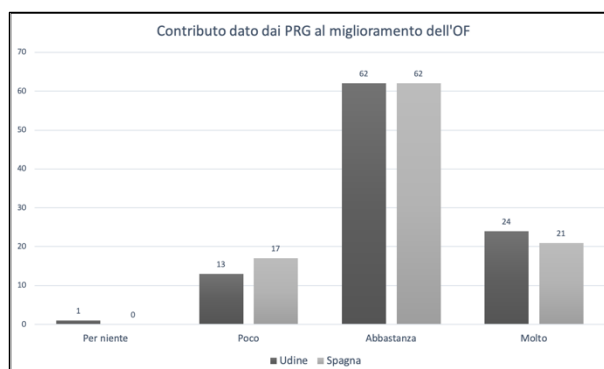


Tabella e Figura 10-18: Contributo dato dai progetti al miglioramento dell'o. f. (D.39 / D.35 Qse)

Diversamente da quanto osservato in Provincia di Udine, la maggior parte del personale che ha partecipato all'indagine si concentra su un numero minore di PRG nel corso dell'anno scolastico: uno (S =35%; U = 23%) o due (S =41%; U = 36%) Il dato sulla partecipazione a due progetti rimane la moda che accomuna i due campioni e che potremmo prendere in considerazione come soglia di sostenibilità per provare a definire un rapporto di equilibrio tra PRG e PRD o tra PRG e progettazione in generale.

Questo dato quantitativo sul numero di progetti cui ogni insegnante partecipa potrebbe essere ricondotto alle condizioni ambientali e alle difficoltà di definizione e realizzazione dell'offerta formativa segnalate in precedenza; ma anche a un maggior legame tra il PTOF e tutte le attività finalizzate al suo miglioramento resa più facile da un impianto progettuale oggettivamente più semplice di quello osservabile in Italia.

N. PRG	%	
	Udine	Spagna
Uno	23	35
Due	36	41
Tre	18	17
Più di tre	23	7
Totale	100	100
N.	322	29

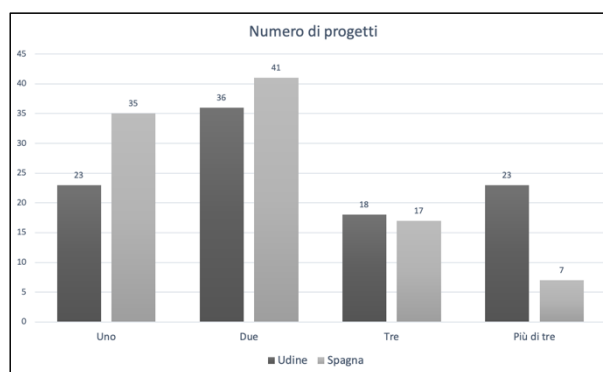


Tabella e Figura 10-19: Numero di progetti seguiti da un docente in corso d'anno (D. 37 / D.33 Qse)

Questa interpretazione trova conferma nelle risposte date alla domanda sulla tipologia dei PRG attivati dove, nel caso della Spagna, prevalgono i PRG di miglioramento (34%) e di ampliamento (45%) dell'offerta formativa, mentre sono estremamente ridotti quelli extracurricolari (4%) ed extrascolastici (5%). Quest'ultimo dato evidenzia i chiari limiti esistenti nei rapporti tra scuole e territorio, determinati dalle specificità del contesto in cui esse operano, e dalla loro natura di istituzioni private in quanto soggetti estranei al sistema scolastico nazionale del Paese che le ospita.

N. PRG	% %	
	Udine	Spagna
Migl.to O. F.	29	34
Amp.to O. F.	27	45
Recupero o pot.to	23	12
Extracurricolare	10	4
Extrascolastico	10	5
Altro	1	0
Totale	100	100
N.	637	56

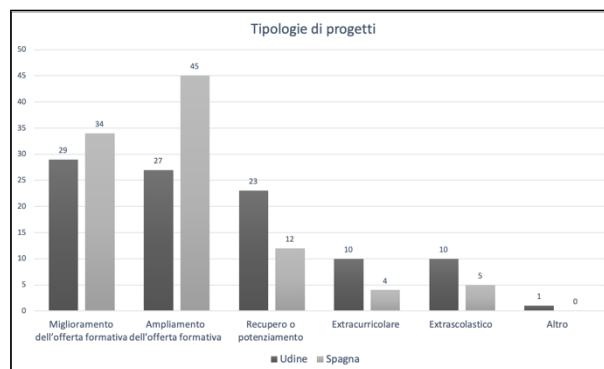


Tabella e Figura 10-19: Tipologie dei progetti (D.38 – D.34 Qse)

## 10.8 I collegamenti e i rapporti tra i documenti di progettazione

Alla domanda su quanto siano collegati tra di loro le INC e il CVI della scuola di appartenenza i docenti in servizio in Spagna hanno risposto, al pari dei colleghi della Provincia di Udine, riconoscendo la presenza forte di tale collegamento solo nel 18% dei casi (U = 36%). Il quadro che emerge dall'indagine in Spagna, comparato con Udine, è più orientato verso una maggiore criticità nell'effettivo riconoscimento di questo legame la cui debolezza viene rilevata dal 26% del campione (U = 9%). Debolezza che, sulla base dell'analisi dei dati fin qui condotta, può essere riconducibile al problema della costruzione e gestione del CVI.

Collegamento	% %	
	Udine	Spagna
Per niente	1	0
Poco	9	26
Abbastanza	54	56
Molto	36	18
Totale	100	100
N.	438	39

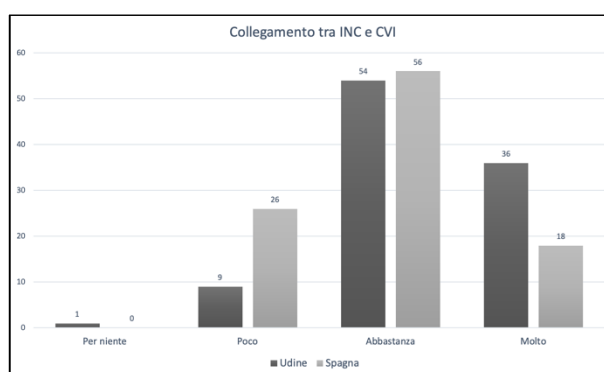


Tabella e Figura 10-20: Collegamento tra INC e CVI (D.13)

La natura di questo legame si conferma anche davanti alla richiesta di riconoscimento dei collegamenti esistenti tra CVI e attività di PRD, dove si registra un andamento sostanzialmente simile in Provincia di Udine e in Spagna. Questa similarità, tuttavia, non nasconde un incremento delle posizioni critiche che, in Spagna, nel passaggio sul riconoscimento dei collegamenti tra INC e CVI e tra CVI e PRD, sale dal 26 al 30%, mentre in Provincia di Udine si passa dal 10 al 24%.

Non si può comunque trascurare di rilevare la contraddizione che emerge tra il valore negativo attribuito al CVI dai docenti che lavorano in Spagna (S = 62%; U = 31%) e il riconoscimento del suo collegamento con la PRD (S = 70%) che coincide con quello registrato in Provincia di Udine.

Si può ipotizzare che questa contraddizione sia, al contrario, la certificazione, più o meno consapevole, di un problema organizzativo che richiede di essere affrontato con un intervento di miglioramento dell'attuale livello di elaborazione del CVI nelle scuole italiane all'estero. Ma per stabilire con certezza la veridicità di quest'ultima ipotesi sarebbe necessario estendere la ricerca almeno alle altre sei scuole statali italiane operanti nel mondo.

Collegamento	%	%
	Udine	Spagna
Per niente	2	5
Poco	22	25
Abbastanza	60	56
Molto	16	14
Totale	100	100
N.	446	43

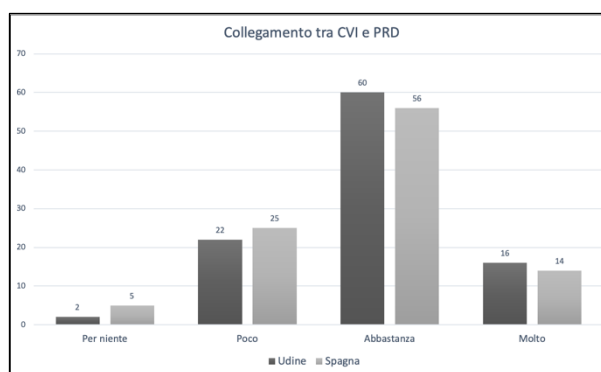


Tabella e Figura 10-21: Collegamento tra CVI e PRD (D.29 / D.25 Qse)

Come emerso già nell'indagine condotta in Provincia di Udine, la situazione di frammentazione presente nelle pratiche di progettazione in campo scolastico compare chiaramente anche nelle due scuole statali italiane in Spagna, seppur con dinamiche diverse e tendenzialmente più semplici.

Dall'analisi delle risposte date alla domanda di disporre i cinque diversi documenti di progettazione oggi in uso nel contesto estero (INC; PTOF; CVI; PRG e PRD) secondo un ordine di preferenza rispetto all'utilità, i docenti hanno fornito risposte che compongono un

quadro molto articolato, nonostante il numero di documenti sia inferiore a quello considerato nell'indagine in territorio metropolitano. Come proposto per il campione della Provincia di Udine, si potrebbe tentare una ricomposizione di questo quadro analizzando la moda tra le scelte con cui sono stati classificati i singoli documenti.

Si comporrebbe in tal modo un quadro che all'estero, in conformità con il contesto udinese, vede le INC come il documento considerato meno utile dal 36% del campione. Proseguendo dal meno al più utile, sempre nel contesto spagnolo, il secondo posto è occupato dal CVI (35%) e il terzo dal PTOF (37%). PRG e PRD sono parimenti considerati i documenti più utili rispettivamente dal 25% e dal 26% del campione, anche se per quanto riguarda i PRG si deve osservare che il 50% del campione li colloca tra il IV e il V posto tra i documenti più importanti. Si conferma, in questo modo, la dualità PRG – PRD anche nelle due scuole italiane all'estero raggiunte dall'indagine.

<b>Importanza</b>	INC	PTOF	CVI	PRG	PRD
I Poco importante	<b>36</b>	7	20	15	21
II	12	20	<b>35</b>	20	21
III	12	<b>37</b>	18	15	14
IV	12	24	20	<b>25</b>	19
V Molto importante	29	12	8	<b>25</b>	<b>26</b>
Totale	100	100	100	100	100
<b>MODA</b>	<b>I</b>	<b>III</b>	<b>II</b>	<b>IV/V</b>	<b>VI</b>
N.	42	41	40	40	43

*Tabella 10-3: Moda sulla scelta circa l'utilità dei documenti di progettazione (D.41 Qse)*

Se, però, si analizza la disposizione dei documenti di progettazione collocati nel grado di maggior utilità del grafico prodotto dall'elaborazione dei dati (D.41 Qse), si osserva che le INC, oltre ad essere il documento considerato meno utile, sono anche il documento ritenuto più utile dal 28% del campione (valore superiore rispetto ai PRG e alla PRD). Lo stesso dicasi per la PRD e per i PRG che costituiscono il gruppo dei documenti ritenuti di maggiore utilità nel contesto spagnolo ma che figurano anche tra quelli ritenuti meno utili rispettivamente dal 15% e dal 21% del campione.

Completando questa osservazione si evidenzia come il PTOF e il CVI risultano essere di gran lunga i due documenti sui quali si avverte maggiore accordo tra i docenti rispetto alla loro collocazione

L'individuazione delle due linee di frattura osservate nell'analisi del campione italiano non trovano conferma in quello spagnolo dove si osserva un andamento assai diverso. Se si osservano gli estremi del grafico, nel lato sinistro dove sono collocati i documenti sulla base del giudizio di minore utilità, appaiono due tratti di netta separazione che individuano tre gruppi di documenti: le INC, di gran lunga il documento ritenuto meno utile, cui fa seguito il gruppo formato da PRG e CVI e quindi dal terzo gruppo che avvicina PRG e PTOF.

Questi tre gruppi non trovano riscontro sul lato opposto del grafico dove si scorge una sola linea di frattura che divide, nell'ordine: INC, PRD e PRG, collocanti tra i documenti più utili; PTOF e CVI, che occupano il settore dei meno scelti per il livello di massima utilità. Nelle scuole italiane in Spagna le due linee di frattura orizzontale individuate vengono attraversate, con traiettorie diverse, sia dal CVI, con parabola discendente, sia dai PRG, con parabola ascendente.

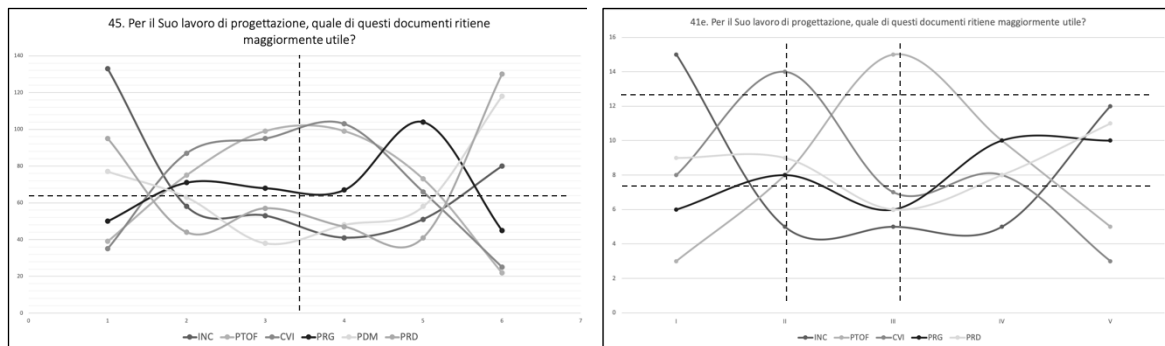


Figura 10-2 - Classificazione secondo utilità in Provincia di Udine (D.45) e in Spagna (D.41Qse)

Volendo analizzare ulteriormente questi dati si rileva che, rispetto al campione esaminato in Provincia di Udine, le scelte operate dai docenti delle scuole italiane in Spagna presentano alcune analogie e numerose differenze nelle posizioni prese nei confronti dei documenti di progettazione. Le analogie sono date dalla attestazione del medesimo tipo di schieramento, su estremi contrapposti, che si evidenzia nella classificazione di utilità delle INC e della PRD. Le INC sono considerate il documento meno importante rispettivamente dal 32% del campione friulano e dal 36% di quello spagnolo e, nello stesso tempo, il documento più



importante rispettivamente dal 19% e dal 29% dello stesso campione. Lo stesso dicasi per la PRD che vede lo sfavore del 23 e del 21% dei due campioni e il pieno riconoscimento da parte del 31 e del 26% degli stessi due gruppi di docenti.

Al di là della non immediata comparabilità dei due campioni, dato che la distribuzione dei dati in Italia è stata calcolata su sei possibili scelte, mentre in Spagna le scelte sono state limitate a cinque, si tratta di due documenti che, anche in questo caso, dividono nettamente il corpo docente e che, volendo trattare il tema in maniera molto schematica e altrettanto estrema, sembrano, anche in questo caso, mettere in luce almeno due distinte culture della progettazione: la prima che guarda al MIUR come fonte principale cui attingere per organizzare le attività didattiche; la seconda che individua nell'organizzazione della scuola autonoma e nelle esigenze emergenti a livello locale il cuore dell'azione progettuale. In continuità con quanto osservato in precedenza si hanno quindi delle conferme sulla posizione di preminenza assunta dalle INC nel contesto delle scuole italiane in Spagna, nonostante per oltre un terzo del personale interpellato siano considerate il documento meno importante.

Utilità INC	% Udine	% Spagna
I Meno Imp.te	32	36
II	14	12
III	13	12
IV	10	12
V	12	29
VI Più Imp.te	19	
Totale	100	100
N.	416	42

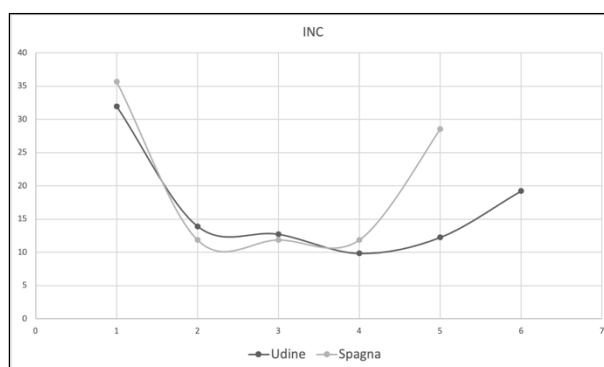


Tabella e Figura 10-22: INC, classificazione secondo utilità

A tale proposito si osservi che, contrariamente a quanto rilevato in Provincia di Udine, dove la PRD era stata considerata il documento più utile di tutti dal 31% del campione, in questo caso sono le INC il documento più scelto per ordine di importanza dal 29% del personale docente che ha partecipato all'indagine.

Utilità PRD	% Udine	% Spagna
I Meno Imp.te	23	21
II	11	21
III	14	14
IV	11	19
V	10	26
VI Più Imp.te	31	
Totale	100	100
N.	414	43

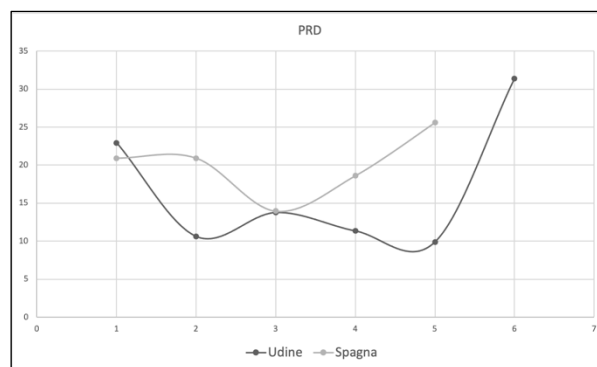


Tabella e Figura 10-23: PRD, classificazione secondo utilità

Un'ulteriore analogia con il campione della Provincia di Udine si riscontra nella posizione assunta dal PTOF che, anche in questo caso, è il documento sul quale si registra maggiore convergenza da parte dei docenti, il 37% dei quali concorda nel collocarlo in una posizione centrale, per ordine di importanza, rispetto agli altri documenti esaminati. Se si escludono le due posizioni estreme, l'81% del campione colloca il PTOF in questa posizione intermedia, per ordine di utilità, compresa tra il secondo e il quarto posto dei cinque documenti considerati. Si conferma anche in questo contesto il ruolo di intermediazione che possiamo assegnare al PTOF nei passaggi di progettazione che vanno dall'intervento macro, a livello di organizzazione dell'istituzione scolastica autonoma, per arrivare a quello micro della progettazione delle attività didattico educative a livello di plesso o di corso; di sezione o di classe.

Utilità PTOF	% Udine	% Spagna
I Meno Imp.te	10	7
II	18	20
III	24	37
IV	24	24
V	18	12
VI Più Imp.te	5	
Totale	100	100
N.	407	41

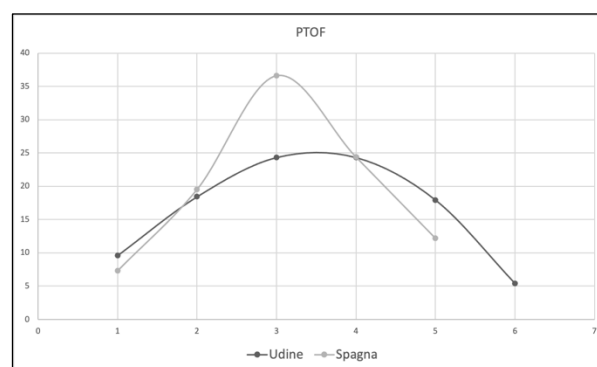


Tabella e Figura 10-24: PTOF, classificazione secondo utilità.

Le scelte di valore fatte sul CVI e i PRG, invece, individuano almeno due distinti punti di convergenza tra i docenti che tendono a raggrupparsi su posizioni intermedie non coincidenti. Per quanto riguarda il CVI, contrariamente a quanto si sta verificando in Provincia di Udine, la maggioranza relativa dei docenti che opera in Spagna (35%) concorda nel collocare questo documento al penultimo posto in ordine di importanza. Si conferma, in questo modo, ancora una volta, l'attuale difficoltà di gestione del CVI che, nelle scuole della Provincia di Udine, tende, al pari del PTOF, a occupare una posizione più centrale nel complesso quadro della progettazione scolastica. Si può ipotizzare che, oltre alla questione della successiva introduzione di questo documento nel contesto delle scuole italiane all'estero, le risorse loro assegnate per la realizzazione di specifiche attività di formazione e aggiornamento o di supporto alla realizzazione del CVI non siano paragonabili a quelle messe a disposizione delle istituzioni scolastiche autonome e delle reti di scuole della Provincia di Udine.

Utilità CVI	% Udine	% Spagna
I Meno Imp.te	9	20
II	21	35
III	23	18
IV	25	20
V	16	8
VI Più Imp.te	6	
Totale	100	100
N.	411	40

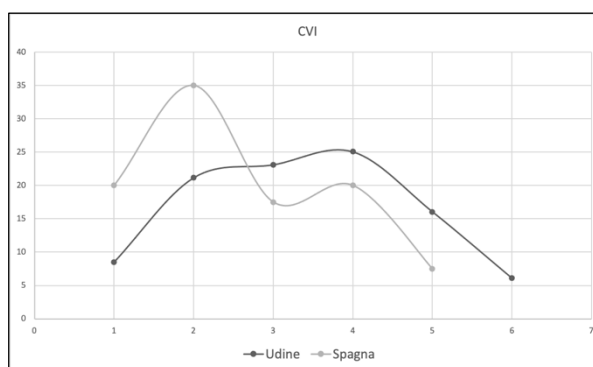


Tabella e Figura 10-25: CVI, classificazione secondo utilità.

Per quanto riguarda i PRG, invece, si conferma anche nel contesto estero lo stesso andamento individuato in Provincia di Udine, rispetto al quale si evidenzia un deciso orientamento verso l'alto. Prevale, infatti, la tendenza a una valutazione molto positiva dei PRG che il 50% del campione colloca al primo (S = 25%; U = 11%) o al secondo posto (S = 25%; U = 26%) per ordine di utilità. Si ricordi che nel contesto spagnolo i docenti si occupano in prevalenza di non più di due progetti in corso d'anno mentre in Provincia di Udine il numero di docenti che supera questa soglia è molto più consistente (S = 24%; U = 41%). Si può, pertanto, ritenere che, accertata la situazione di contrapposizione esistente tra i PRG e il resto dei

documenti di progettazione, all'estero lo squilibrio portato al sistema sia meno accentuato, come dimostrato anche dalla ridotta partecipazione ad attività aggiuntive rilevato durante l'analisi sulla composizione del campione che ha partecipato all'indagine.

Utilità PRG	% Udine	% Spagna
I Meno Imp.te	12	15
II	18	20
III	17	15
IV	17	25
V	26	25
VI Più Imp.te	11	
Totale	100	100
N.	405	40

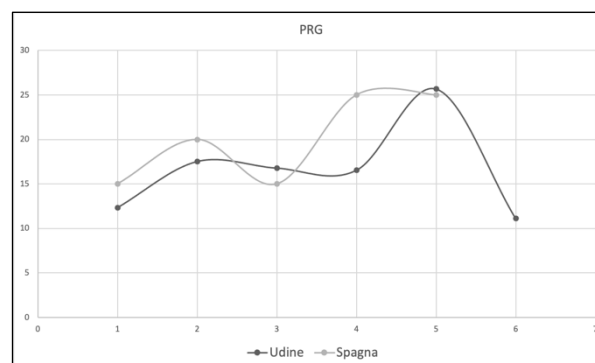


Tabella e Figura 10-26: PRG, classificazione secondo utilità

In entrambe i contesti esaminati permane comunque un gruppo significativo di docenti che hanno una posizione critica verso i PRG, i quali vengono collocati tra i documenti meno importanti in sede di progettazione scolastica (Posizione II: S = 20%; U = 18%). Oltre un terzo dei docenti in servizio all'estero colloca, infatti, i PRG tra i documenti di progettazione meno importanti di tutti (I + II = 35%).

### 10.9 Aspetti problematici nella predisposizione dei documenti di progettazione

L'osservazione delle problematiche che coinvolgono le attività di progettazione nel contesto spagnolo presentano alcune interessanti differenze rispetto a quanto rilevato in Provincia di Udine. Va innanzitutto osservato che anche in Spagna il problema principale, che viene rilevato dal 22% dei docenti (U = 25%), è il *tempo* necessario alla predisposizione dei documenti di progettazione. E questo nonostante si operi in un quadro relativamente più semplice, dal punto di vista della documentazione richiesta, rispetto a quanto avviene nelle scuole in Italia, visto che al Collegio dei docenti non viene ancora richiesto di predisporre il RAV e il PDM. Questo primo dato, che accomuna le due realtà osservate, può essere ricondotto al prevalere nei docenti dell'attenzione verso le pratiche, individuali o collegiali,

di ordine strettamente didattico educativo, legate alle attività in classe e agli ampliamenti consentiti dalla predisposizione di specifici progetti di miglioramento o di ampliamento dell'offerta formativa. Va infatti ribadito che tra le analogie rilevate nei due contesti vi è quella relativa al numero ridotto di docenti che partecipano direttamente alla redazione dei documenti che potremmo definire di ordine generale come il PTOF e il CVI. Come più volte osservato, questo dato contrasta con quello relativo alla diretta partecipazione ai PRG. Al problema del tempo si affianca, però, con lo stesso ordine di grandezza, quello della *distanza* tra i documenti di progettazione e le reali esigenze degli studenti (S = 22%; U = 14%). In questo secondo caso, che si discosta da quanto osservato in Provincia di Udine, dove prevalgono i problemi di collegamento tra i documenti e la distanza tra il dichiarato e l'agito (indicati del 20% del campione), possiamo ipotizzare che la causa sia individuabile nella maggiore pressione che il docente che opera in contesto estero si trova a dover sopportare per la complessità nella gestione del rapporto tra il tipo di offerta formativa proposta dal sistema scolastico italiano e la sua implementazione in un contesto sociale e culturale non-italiano. All'estero, infatti, è inevitabile il confronto con quanto proposto dagli altri sistemi scolastici presenti, a partire da quello della nazione ospitante, e con richieste da parte dell'utenza che nascono anche da una maggiore offerta formativa presente sul territorio. Si tratta di una situazione che, in termini diametralmente opposti, si potrebbe in parte riscontrare nelle realtà italiane dove è più forte la presenza di scuole internazionali, come nel caso delle grandi città (Firenze, Milano, Napoli, Roma, Venezia...) e dei luoghi dove hanno sede organismi internazionali (ad esempio: Bari, Parma, Varese che sono anche sede di Scuole Europee). Certamente l'aver posto sullo stesso piano il problema del *tempo* e quello della *distanza* tra la progettazione e le reali esigenze degli studenti individua una frattura che caratterizza l'attuale livello di organizzazione delle scuole italiane in Spagna. Questo aspetto, che potrebbe essere comune anche alle altre scuole statali italiane all'estero, seppur dentro ovvie differenze legate alle specificità di ogni contesto, avrebbe bisogno di ulteriori approfondimenti. Se confermato, come nel caso delle scuole italiane in Spagna, si porrebbe l'urgenza di pensare quali azioni si possano intraprendere per superare le difficoltà presenti nella complessa definizione e gestione del CVI, per la realizzazione del quale le attuali risorse e forze messe in campo, soprattutto sul versante della formazione del personale docente, non sembra siano risultate sufficienti.

Per comprendere le dimensioni di questo fenomeno si pensi alla responsabilità che chi opera nelle scuole italiane all'estero si assume nei confronti di un'utenza il cui orientamento prevalente non è né quello di proseguire gli studi nel sistema scolastico nazionale, né quello di inserirsi nel mercato del lavoro locale, ma di proiettarsi verso una dimensione, sia essa di studio o di lavoro, europea o internazionale. Possiamo, in questo senso, considerare l'esperienza delle scuole italiane all'estero come un progetto pilota che dovrebbe fornire importanti elementi di conoscenza per guidare le attuali politiche di internazionalizzazione degli studi che si praticano in maniera consistente già nella fascia di scolarità obbligatoria. Proseguendo l'analisi degli aspetti più problematici che ostacolano la progettazione, seguendo l'ordine di importanza dato dai docenti, vengono successivamente menzionati: il problema della *distanza tra il dichiarato e l'agito* (19%) e il *collegamento* tra i documenti (17%). Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, visto anche l'obiettivo di questa ricerca, si osserva che, data la minore complessità organizzativa delle scuole italiane in Spagna, questa questione passa decisamente in secondo piano rispetto a quanto indicato dai docenti della Provincia di Udine per i quali, dopo il fattore tempo e la distanza tra dichiarato e agito, è proprio il collegamento tra i documenti (U = 15%) uno dei problemi ritenuti più importanti per la loro predisposizione. Come accertato anche nel campione della Provincia di Udine, i docenti che operano in Spagna sono meno preoccupati dalla complessità dei documenti (11%) o dalla possibile sovrapposizione dei loro contenuti (6%). Tra le voci volontariamente aggiunte a integrazione di questa domanda a risposta chiusa si registra solamente la segnalazione del problema della mancanza di sufficiente collegialità.

Fattori	% Udine	% Spagna
Tempo	25	22
Collegamento	15	17
Sovrapposizione	13	6
Complessità	11	11
Distanza d/a	20	19
Distanze es. stud.	14	22
Altro	2	3
Totale	100	100
N.	946	72

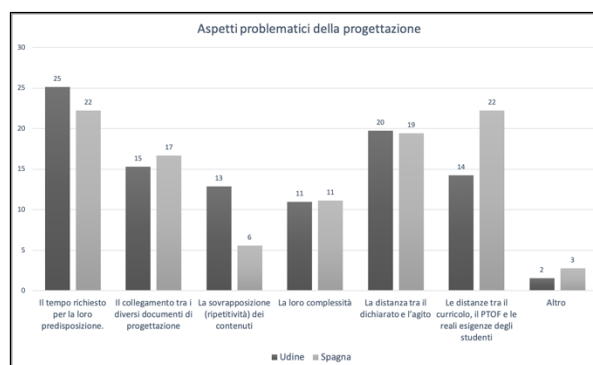


Tabella e Figura 10-27: Aspetti problematici in predisposizione documenti (D.46 / D.42Qse)

## 10.10 Opinioni e atteggiamenti

Anche rispetto agli atteggiamenti mostrati dai docenti nei confronti della progettazione, dall'analisi dei dati relativi al campione spagnolo emergono interessanti elementi di vicinanza e di distanza rispetto al campione italiano. Non è semplice quantificare quanto influisca sul diverso andamento generale dei dati la variabile contesto, rispetto alla presenza di un numero minore di adempimenti burocratici legato al numero inferiore dei documenti di progettazione richiesto. Tuttavia, ci sono degli elementi che, con un buon margine di certezza, possono essere ricondotti alla ridotta pressione sull'agire organizzativo dei docenti che, in un quadro complessivamente più semplice, sotto questo punto di vista, contraddistingue la progettazione nelle scuole italiane all'estero, almeno nello specifico contesto spagnolo.

### *10.10.1 La dimensione politica della progettazione*

Il valore della funzione politica svolta dai documenti di progettazione elaborati a livello di istituzione scolastica autonoma viene confermato anche dai docenti delle scuole italiane in Spagna dove questo aspetto assume un rilievo ancora maggiore di quello già alto registrato in Provincia di Udine. Infatti, il 91% del campione riconosce l'importanza di questa funzione che, evidentemente, occupa una posizione ancora più importante in un contesto non-italiano, dove comunicare con chiarezza all'utenza quale sia il progetto educativo proposto dalla scuola è inevitabilmente rappresentativo del Paese e diventa strategico per come essa intenda rapportarsi con il territorio e con l'utenza.

Si sottolinea, in questo senso, il preciso ruolo politico svolto dalle scuole statali italiane all'estero, all'interno del cosiddetto "Sistema Paese" che, non a caso, rientrano nelle attività istituzionali affidate al coordinamento delle rappresentanze diplomatiche e consolari, i cui uffici svolgono funzioni che in Italia sono competenza esclusiva degli Uffici Scolastici Regionali.

Opinione	%	
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	6	2
Disaccordo	7	7
Accordo	43	54
Completo accordo	44	37
Totale	100	100
N.	445	43

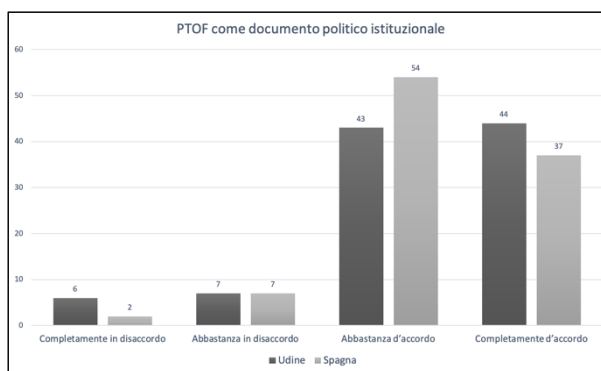


Tabella e Figura 10-28: Il PTOF è un documento politico istituzionale che esprime la responsabilità e le intenzioni educative assunte dalla scuola nei confronti dell'utenza (D. 10).

### 10.10.2 La progettazione come strumento di comunicazione

Anche i dati sulla funzione comunicativa svolta dai documenti di progettazione sono in continuità con quanto appena rilevato rispetto alle responsabilità politiche delle scuole italiane all'estero. Funzione che non si esaurisce solo nei rapporti con l'utenza ma che, ancora una volta, si confronta anche con le responsabilità di rappresentanza del Paese svolta dalla scuola italiana all'estero. L'adesione all'opinione che il PTOF (90%) e il CVI (93%) sono uno strumento di dialogo sia interno sia esterno all'istituzione scolastica raccoglie la quasi totalità dei docenti all'estero.

Opinione	%	
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	3	5
Disaccordo	8	5
Accordo	48	50
Completo accordo	41	40
Totale	100	100
N.	447	42

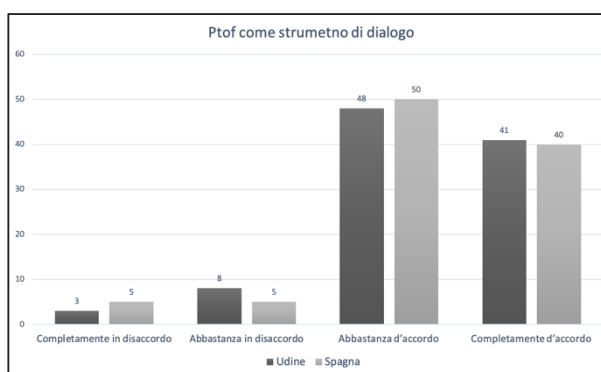


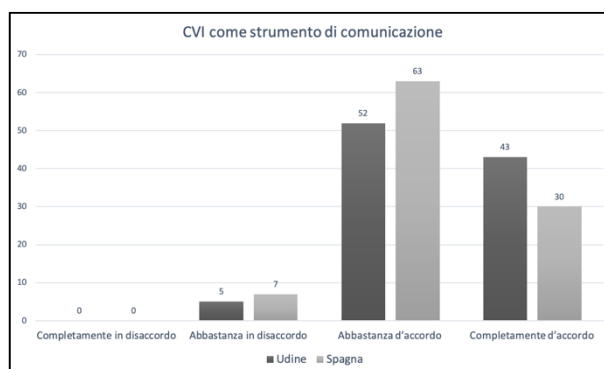
Tabella e Figura 10-29: - Il PTOF è uno strumento di dialogo interno alla scuola e con l'esterno (D. 7).

Nonostante la chiarezza delle opinioni espresse su questi due aspetti della progettazione va evidenziato, come già fatto per il campione delle scuole della Provincia di Udine, il persistere



di una forte discontinuità esistente tra l'adesione a queste dichiarazioni di principio e la constatazione, sempre operata dai docenti interpellati, sull'insufficiente conoscenza dei documenti, sia da parte del personale scolastico, sia dall'utenza. Nel caso del campione spagnolo questa discontinuità, per quanto attenuata rispetto alla situazione misurata in Provincia di Udine, assume maggior valore se rapportata alle evidenti difficoltà rilevate con la gestione del CVI.

Opinione	%	
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	0	0
Disaccordo	5	7
Accordo	52	63
Completo accordo	43	30
Totale	100	100
N.	443	40



*Tabella e Figura 10-30: Il CVI ha la funzione di indicare quali sono le competenze disciplinari e trasversali praticate a scuola (D. 22 / D.18 Qse)*

Dalle risposte date alla domanda sulla maggiore trasparenza dell'attività scolastica portata dalla diffusione dei documenti di progettazione, appare con chiarezza un grado superiore di adesione a questa opinione da parte del campione spagnolo (S = 86%; U = 76%). La necessità di una progettazione che renda trasparente l'operato della scuola davanti al territorio, all'utenza e anche alle autorità politiche locali, assume un valore diverso e più profondo nel contesto estero dove la sostenibilità e credibilità dell'offerta formativa italiana necessitano di basi solide per potersi rapportare con le numerose altre offerte presenti.

Non mancano tuttavia posizioni critiche a questa affermazione che possono essere ricondotte alle citate difficoltà di gestione delle complesse procedure di progettazione affidate alle singole istituzioni scolastiche autonome. Si tratta comunque di aspetti che necessiterebbero di essere ulteriormente investigati per meglio comprenderne la natura e per prevedere azioni di supporto al loro superamento.

Opinione	% Udine	% Spagna
Completo disaccordo	3	0
Disaccordo	21	14
Accordo	56	67
Completo accordo	20	19
Totale	100	100
N.	437	42

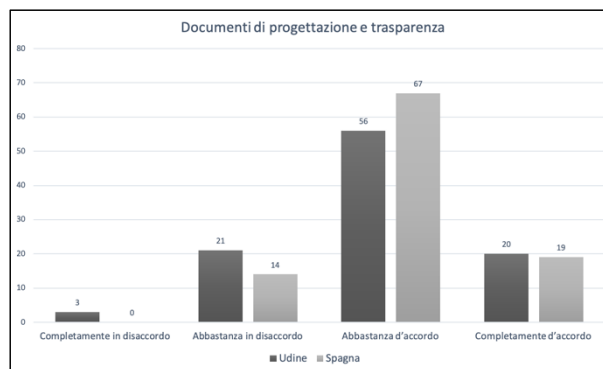


Tabella e Figura 10-31: Con la predisposizione dei diversi documenti di progettazione la scuola è più trasparente nei confronti del territorio e dell'utenza (D. 52 / D.48 Qse)

### 10.10.3 La progettazione come adempimento burocratico

Il campione dei docenti delle scuole italiane in Spagna si è schierato decisamente contro la richiesta di aderire all'affermazione che definisce la progettazione come adempimento di ordine burocratico (dato aggregato sui due gradi di disaccordo = 91%). Questa chiara presa di posizione, più decisa della già importante risposta data dal campione dei docenti della Provincia di Udine (87%), conferma il valore che la cultura della progettazione, intesa come elemento fondante dell'attività professionale, non solo non viene messa in discussione dal personale docente, ma trova una decisa conferma in chi è chiamato ad operare all'estero.

Opinione	% Udine	% Spagna
Completo disaccordo	60	56
Disaccordo	27	35
Accordo	11	7
Completo accordo	2	2
Totale	100	100
N.	443	43

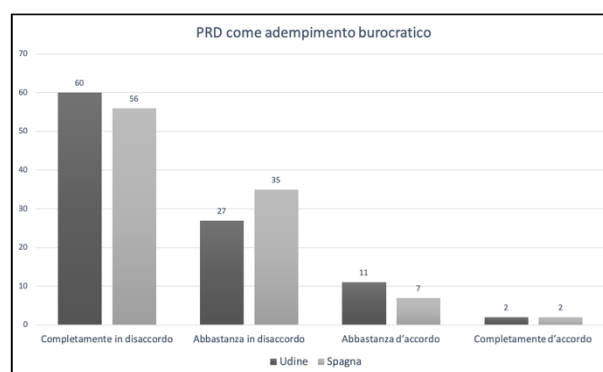


Tabella e Figura 10-32: La PRD è una questione formale per rispondere alle esigenze del Dirigente scolastico (D.30 / D.26 Qse).

Questa posizione si attenua, però, davanti alle analoghe affermazioni proposte sui singoli documenti di progettazione dove il campione dei docenti delle scuole italiane in Spagna,

seppur con andamenti diversi, si orienta con le stesse modalità osservate in Provincia di Udine. Anche in questo caso, infatti emerge una frattura all'interno del corpo docente che si divide nettamente tra chi è in accordo e chi in disaccordo, parziale o totale, nel considerare il PTOF (dato aggregato sul disaccordo S = 53%; U = 58%) o il CVI (disaccordo S = 64%; U = 52%) come un adempimento burocratico. Si noti che, in questo caso, la contraddizione emersa nelle scuole italiane in Spagna è sostanzialmente simile per quanto riguarda il PTOF, mentre appare più accentuata nei confronti del CVI. Se si mantiene la stessa linea di interpretazione dei dati raccolti in Provincia di Udine, si può presupporre che in Spagna la redazione dei singoli documenti di progettazione, e in particolare del CVI, presenta difficoltà diverse e maggiori rispetto all'Italia, e che esse accentuano problematiche e contraddizioni già presenti nel sistema scolastico italiano, almeno per quanto rilevato a livello di Provincia di Udine.

Opinione	% Udine	% Spagna
Completo disaccordo	27	46
Disaccordo	31	7
Accordo	33	28
Completo accordo	11	19
Totale	102	100
N.	439	43

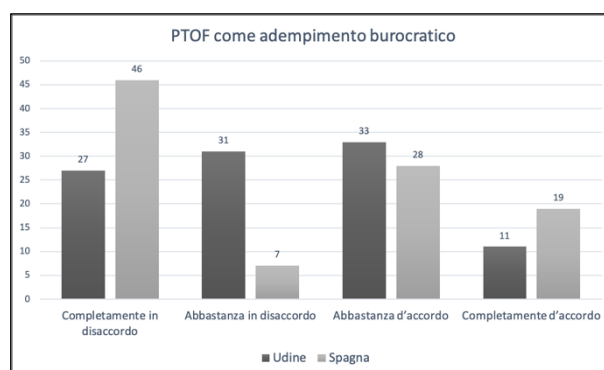


Tabella e Figura 10-33: - Il PTOF è un adempimento burocratico richiesto dal Dirigente (D.6).

Opinione	% Udine	% Spagna
Completo disaccordo	23	21
Disaccordo	29	43
Accordo	34	31
Completo accordo	14	5
Totale	100	100
N.	436	42

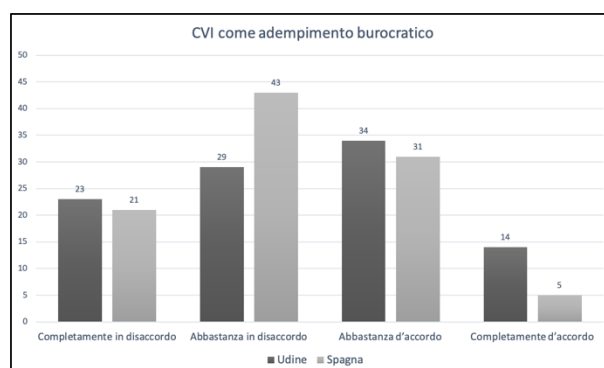


Tabella e Figura 10-34: Il CVI è un adempimento burocratico affidato al Collegio dei docenti (D. 21 / D.17Qse).

#### 10.10.4 La progettazione come risorsa

L'affermazione sul fatto che con l'introduzione dei documenti di progettazione è migliorata la qualità dell'offerta formativa della scuola trova il consenso dell'81% del campione, mentre solo il 19% è abbastanza in disaccordo con questa opinione e non sono presenti posizioni di completo rifiuto. Rispetto al campione italiano, in Spagna la posizione assunta dai docenti verso l'idea di progettazione come risorsa per la scuola è più positiva e omogenea. Tale disposizione può essere ricondotta al riconoscimento della validità dell'impianto progettuale italiano rispetto a quanto si può direttamente osservare negli altri sistemi scolastici con i quali i docenti entrano in contatto. Questa interpretazione deve comunque tener conto della minore complessità presente nelle attuali pratiche di progettazione in uso nelle scuole italiane all'estero in rapporto alle omologhe scuole in Italia. Quest'ultima considerazione può legittimare la richiesta, sostenuta da molti dei docenti interpellati, che una semplificazione delle attuali pratiche di progettazione potrebbe dar loro maggiore consapevolezza: sulle proprie competenze professionali in merito; sull'importanza della puntuale gestione di questi processi e sulle concrete possibilità di intervento sugli stessi.

Opinione	%	%
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	7	0
Disaccordo	30	19
Accordo	55	64
Completo accordo	8	17
Totale	100	100
N.	444	42

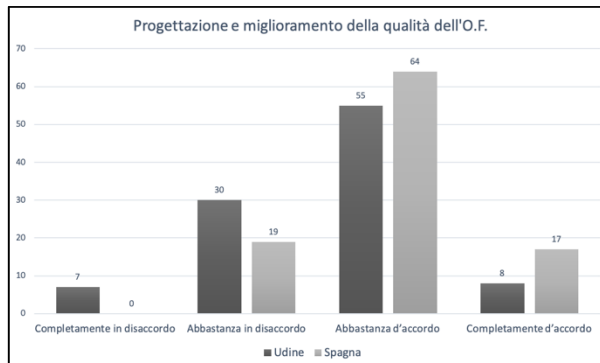


Tabella e Figura 10-35: Con l'introduzione dei documenti di progettazione è migliorata la qualità dell'offerta formativa della scuola (D. 49 / D.45 Qse).

Diverso è il consenso dato all'opinione sui progetti come fonte per il reperimento di risorse economiche per la scuola che viene considerata positivamente, ma in termini meno entusiastici, da parte dei docenti in servizio all'estero (S = 63%; U = 70%), il 37% dei quali non si dichiara d'accordo. Per meglio interpretare questo dato, che si collega direttamente con il numero inferiore di progetti che in media i docenti in Spagna seguono, rispetto ai

colleghi della Provincia di Udine, bisogna tenere in considerazione anche la diversa situazione economica di queste scuole e le condizioni salariali di questi docenti. Le scuole italiane all'estero, infatti, funzionano come scuole private, rispetto al contesto locale. Possono quindi reperire risorse economiche in loco chiedendo all'utenza il versamento di quote per l'iscrizione e la frequenza ai corsi di studio che propongono. Dispongono di risorse aggiuntive rispetto alle omologhe scuole che operano in Italia, ed hanno mezzi economici diversi (a partire dalla Cassa scolastica per la gestione diretta dei fondi reperiti in loco) per intervenire direttamente, attraverso il lavoro del Consiglio di amministrazione, nel miglioramento e nell'arricchimento dell'offerta formativa riuscendo a fornire anche servizi, come l'assistenza medica o psicopedagogica durante l'orario di svolgimento delle attività curriculari.

Si tenga, inoltre, conto del fatto che - valutandone sia gli aspetti positivi, sia quelli negativi - molte attività extrascolastiche e progettuali all'estero sono svolte mediante affidamento di incarico a contrattisti locali e non vengono direttamente prese in carico dal personale espatriato.

Opinione	%	%
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	12	17
Disaccordo	18	20
Accordo	57	51
Completo accordo	13	12
Totale	100	100
N.	443	41

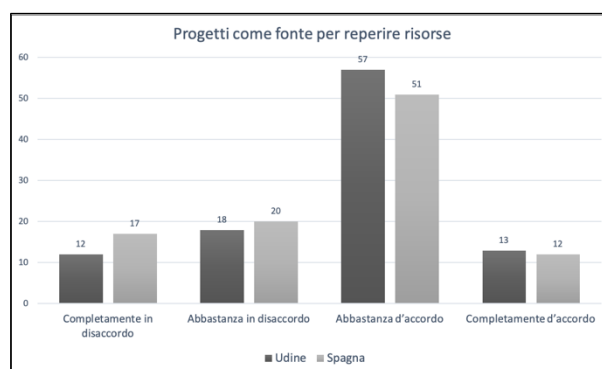


Tabella e Figura 10-36: Progetti come fonte per il reperimento di risorse economiche per la scuola (D. 42 / D.38 Qse).

In entrambe i campioni esaminati si osserva lo stesso livello di accordo sull'opinione che i progetti contribuiscono al miglioramento delle attività curriculari (2/3 del campione circa) e la stessa entità di docenti che assumono una posizione critica verso di essi, sulla quale converte circa un terzo del personale docente interpellato. Questo dato rappresenta una costante nelle percentuali di separazione raccolte dall'elaborazione delle risposte date al questionario, nella quale i 2/3 del campione mostrano un atteggiamento favorevole, mentre

1/3 di opposizione, nei confronti delle tematiche esaminate, che era già emersa nell'analisi del campione in Provincia di Udine.

Opinione	% Udine	% Spagna
Completo disaccordo	5	2
Disaccordo	25	28
Accordo	48	51
Completo accordo	22	23
Totale	100	104
N.	434	43

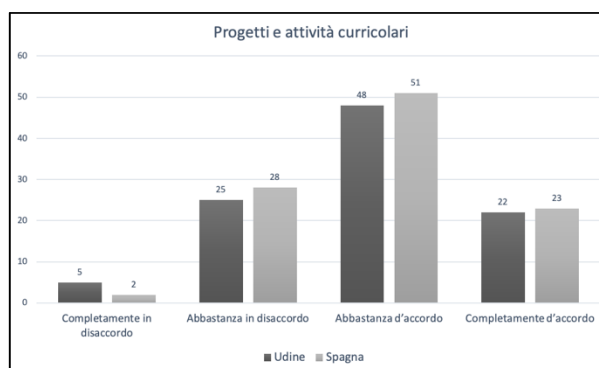


Tabella e Figura 10-37: Progetti come fonte di miglioramento delle attività curricolari D. 43 / D.39 Qse).

Il 62% del campione estero si schiera contro l'opinione che i progetti per il miglioramento dell'offerta formativa si collocano al di fuori dell'ambito del normale lavoro di PRD curricolare (U = 47%). Si tratta di una presa di posizione più netta rispetto a quanto osservato in provincia di Udine anche se conferma l'esistenza di una divisione piuttosto netta tra i docenti nelle opinioni sulla funzione svolta dai PRG intesi come risorsa all'interno dell'organizzazione scolastica. Indubbiamente, alla luce delle diverse opinioni espresse dai docenti, non prive delle contraddizioni segnalate, una riflessione sull'attuale impatto dei PRG all'interno delle attività di progettazione affidate ai docenti appare sempre più necessaria per raggiungere nuovi equilibri che incontrino spazi di consenso più ampi degli attuali.

Opinione	% Udine	% Spagna
Completo disaccordo	17	24
Disaccordo	30	38
Accordo	42	31
Completo accordo	11	7
Totale	100	100
N.	443	42

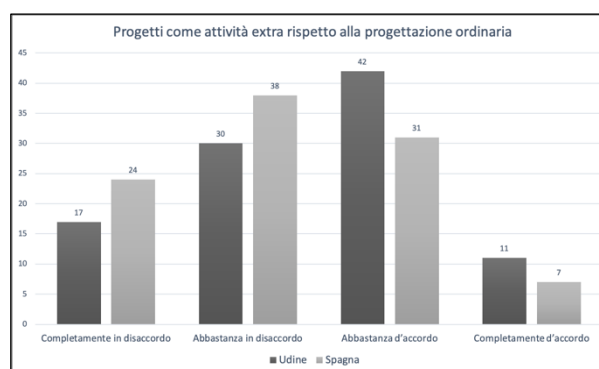


Tabella e Figura 10-38: Progetti come attività extra rispetto al normale lavoro di progettazione (D. 40 / D.36 Qse).

Lo stesso andamento si conferma anche davanti alla richiesta di aderire all'affermazione che critica l'eccessivo numero dei progetti presenti a scuola. In questo caso si trova in disaccordo il 70% del campione estero.

Questo dato, come i precedenti commenti alle risposte in tema di progettazione come risorsa, appare coerente non solo con la costante individuata, ma anche con la percentuale di docenti direttamente coinvolti nei progetti. Ciò conferma lo sbilanciamento esistente all'interno delle attività di progettazione realizzate a scuola dove, contrariamente a quanto avviene per la predisposizione dei documenti istituzionali, questo specifico ambito di intervento coinvolge la maggioranza dei docenti.

Opinione	%	
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	31	42
Disaccordo	37	28
Accordo	26	21
Completo accordo	6	9
Totale	100	100
N.	444	43

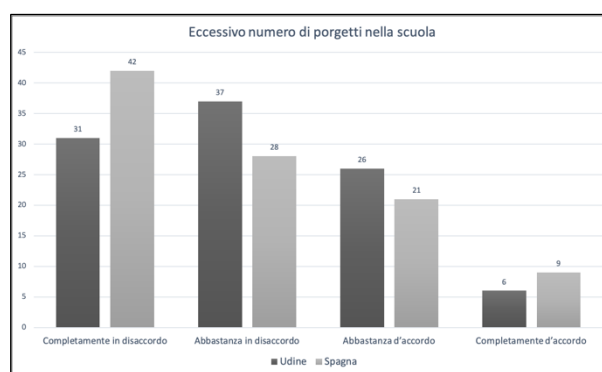


Tabella e Figura 10-39: Numero di progetti e interferenze sulle attività curriculari (D. 41/D.37 Qse)

Per queste ragioni si può ragionevolmente sostenere che se, da una parte, la progettazione rappresenta un problema di non facile gestione per la maggioranza del personale docente, che tende a confrontarsi con essa in termini di adempimento burocratico; dall'altra, nella predisposizione dei progetti si concentra l'attenzione degli insegnanti che in essi vedono ampliarsi le possibilità di:

- reperire risorse aggiuntive per ampliare e migliorare l'offerta formativa;
- intervenire in profondità sull'organizzazione dell'istituzione scolastica;
- migliorare o potenziare le attività didattico – educative a favore degli studenti.

### 10.10.5 La progettazione come ostacolo

Considerato che, in tema di progettazione, l'adesione alle opinioni proposte individua un terzo di personale docente in posizione critica rispetto a come vengono attualmente organizzate queste pratiche, nella predisposizione del questionario è stata considerata l'opportunità di osservare anche il problema della percezione della progettazione come ostacolo al buon funzionamento della scuola. Interpellati in questo senso a proposito del PTOF i docenti hanno dichiarato a maggioranza il loro disaccordo (76%). Anche in questo caso la percentuale di coloro che hanno assunto questa posizione coincide, in sostanza, con quella dei docenti che sono direttamente impegnati nei progetti, mentre la posizione favorevole raccoglie chi anche in precedenza aveva espresso le proprie critiche sulla progettazione, in generale e sui PRG, in particolare.

Opinione	%	%
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	32	44
Disaccordo	41	32
Accordo	20	19
Completo accordo	7	5
Totale	100	100
N.	448	43

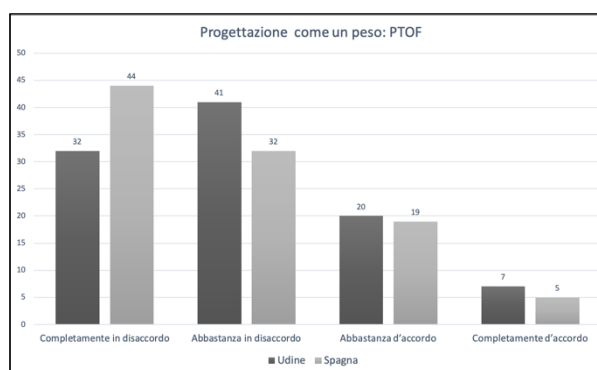


Tabella e Figura 10-40: La predisposizione del PTOF è un peso per gli insegnanti e non aiuta il miglioramento della qualità del servizio scolastico (D. 8).

In nessun caso la maggioranza degli insegnanti si dimostra a favore di un'idea della progettazione come ostacolo mostrando, anzi, una diffusa opinione positiva, tanto rispetto all'impiego di queste pratiche come espressione della propria libertà di insegnamento, quanto rispetto ai limiti che esse possono evidenziare nei confronti dell'offerta formativa predisposta a favore di ogni studente o di ogni gruppo classe. Richiesti di aderire o meno all'opinione sull'inutilità di progettare collegialmente le attività didattiche, pratica che ridurrebbe la libertà dell'insegnante di esercitare la professione docente, il campione ha preso a larga maggioranza posizione contraria (74%).



Va tuttavia osservato che il tema della progettazione come ostacolo riemerge in modo consistente come conseguenza della difficoltà dei documenti a comunicare tra di loro, come si vedrà oltre nel paragrafo che tratta nello specifico questo tema.

Opinione	%	%
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	34	42
Disaccordo	41	32
Accordo	18	26
Completo accordo	7	0
Totale	100	100
N.	448	43

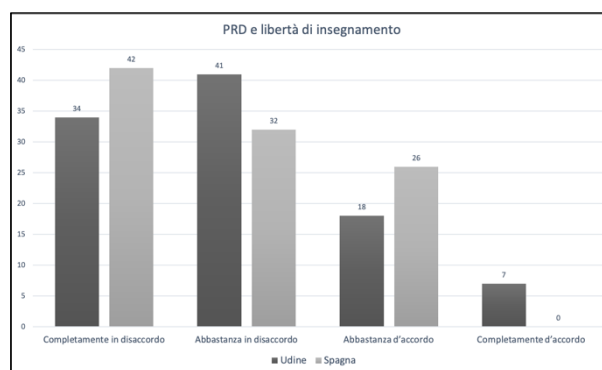


Tabella e Figura 10-41: La PRD attiene alla libertà di insegnamento... (D.31 / D.27 Qse).

Sempre in campo didattico, si registra un forte disaccordo (95%) verso l'opinione sull'inutilità della progettazione a causa dell'impossibilità di gestire la variabile costituita dagli studenti, il cui comportamento vanificherebbe ogni tipo di attività precedentemente pianificata dai docenti. In quest'ultimo caso la netta opposizione a questa dichiarazione fa presupporre l'adesione a un ideale di professionalità docente dove la progettazione delle attività educative e didattiche rappresenta un valore non più discutibile. Visto l'andamento generale nelle risposte alle domande fin qui esaminate andrebbe analizzato in profondità lo scostamento esistente tra l'adesione alle dichiarazioni di principio e le posizioni assunte nelle pratiche di progettazione.

Opinione	%	%
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	52	65
Disaccordo	36	30
Accordo	10	3
Completo accordo	2	2
Totale	100	100
N.	448	43

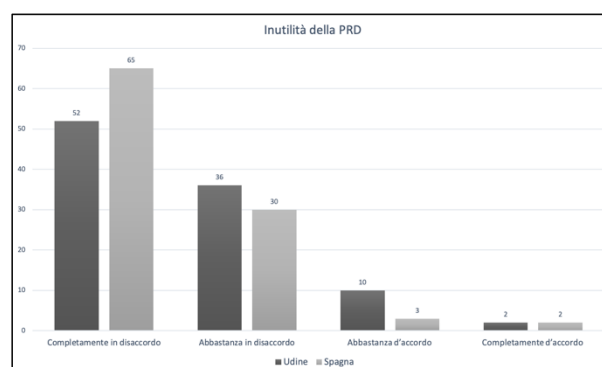


Tabella e Figura 10-42: Progettare la didattica serve a ben poco: quando si va in classe gli studenti stravolgono ogni progetto (D. 32 / D.28 Qse).

Negli ultimi due aspetti appena esaminati si conferma il persistere, in almeno un terzo del campione, di una visione critica della progettazione come ostacolo all'effettivo esercizio della professione docente e come impedimento allo specifico intervento richiesto in ogni classe. Questo dato conferma il permanere, in una quota significativa dei docenti che compongono questo campione, di una visione negativa della progettazione in campo scolastico. Visione che resiste tanto alla predisposizione dei cosiddetti *documenti di rito*, quanto alla organizzazione di specifiche attività migliorative o integrative delle pratiche curriculari ordinarie.

Quest'ultima oggi appare particolarmente concentrata nella realizzazione di progetti piuttosto che nel generale miglioramento dell'offerta formativa o nella revisione dei curricula predisposti a livello di istituzione scolastica autonoma. La completa inutilità della progettazione didattica è un'opinione che riguarda solo una piccola parte del campione che all'estero tende quasi a sparire (S = 5%; U = 12%).

#### *10.10.6 La complessità della progettazione in campo scolastico*

Chiarito che, pur riconoscendone il peso, non prevale tra i docenti la percezione che la progettazione rappresenti un ostacolo nello svolgimento della loro professione, l'opinione sulla quale è invece forte l'adesione è quella posta alla complessità del lavoro di progettazione e alla necessità di procedere verso una sua semplificazione. Forse è questo oggi, insieme al citato problema del tempo a disposizione, il maggiore ostacolo a una più efficace attività progettuale nelle scuole percepito dai docenti. Questa tendenza si riduce notevolmente nelle osservazioni raccolte in contesto estero. Questo può essere considerato il dato maggiormente significativo che separa e contraddistingue i due campioni. Le sue cause possono senz'altro essere ricercate nella minore complessità delle operazioni di progettazione, dato il ridotto numero di documenti da predisporre. Tuttavia, considerato che a mancare è la parte di documentazione più orientata alla valutazione dell'offerta formativa (RAV, PDM e RS) si può ipotizzare la minore pressione che il personale all'estero avverte in questo senso, anche se la posizione più esposta al confronto con un'offerta scolastica e

formativa ampia e di respiro internazionale, come quella presente a Barcellona e a Madrid, può agire contro quest'ipotesi.

Un altro aspetto che sarebbe, invece, interessante approfondire, ma che con questo questionario non è stato possibile fare con precisione, è una valutazione su come il livello più elevato di istruzione personale e professionale del docente italiano in servizio all'estero possa avere influito sull'atteggiamento mostrato nei confronti della gestione della complessità della progettazione in campo scolastico. Infatti, nel campione spagnolo la questione sulla complessità della progettazione intesa come adempimento burocratico e del suo peso sul lavoro dei docenti, contrariamente a quanto registrato a Udine (36%), viene rifiutata dal 64% del campione.

Questa inversione di tendenza, accertate le difficoltà ad analizzarle in relazione con il livello di istruzione dei docenti, conferma il minor impatto sul loro atteggiamento verso la progettazione quando il contesto organizzativo richiede oggettivamente un impegno inferiore rispetto ai colleghi che operano in Italia.

Opinione	%	
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	8	12
Disaccordo	28	52
Accordo	48	33
Completo accordo	16	3
Totale	100	100
N.	441	42

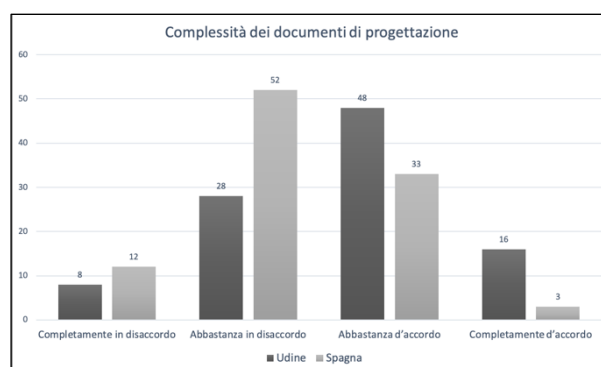


Tabella e Figura 10-43: I documenti di progettazione in uso nella scuola sono adempimenti burocratici molto complessi che pesano sul lavoro dei docenti (D.50 / D.46 Qse).

E forse è proprio il ritorno a una situazione progettuale relativamente più semplice a sostenere la domanda di maggiore semplificazione, considerato che chi opera all'estero ha fatto esperienza in tutti e due i contesti raggiunti da questa indagine. La totalità dei docenti che ha partecipato alla richiesta, ad esclusione di parte dei docenti della scuola dell'infanzia, proviene dai ruoli italiani ed ha svolto alcuni anni di servizio effettivo in Italia.

Aggregando le risposte positive all'affermazione sulla semplificazione dei documenti di progettazione il campione dei docenti in servizio all'estero raggiunge comunque l'81%

rispetto all'89% dei colleghi della Provincia di Udine, la metà dei quali (45%) si colloca in una posizione di accordo moderato a questa opinione. Questo dato andrebbe forse ponderato con la consistente percentuale di docenti che si sono mostrati scettici nei confronti dei documenti di progettazione di carattere generale come il PTOF, e il CVI. In ogni caso, anche la distribuzione dei dati di questa risposta può essere ritenuta una diretta conseguenza della diminuita pressione sull'agire organizzativo del docente che opera nel contesto iberico, anche se tale impatto andrebbe calmierato con il problema del necessario rapporto con il curriculum nazionale spagnolo.

Opinione	%	%
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	2	5
Disaccordo	9	14
Accordo	45	66
Completo accordo	44	15
Totale	100	100
N.	439	41

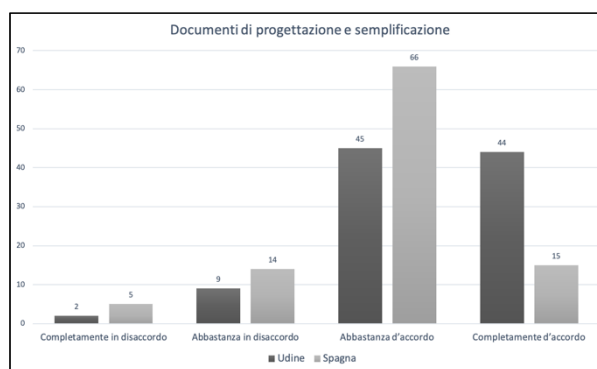


Tabella e Figura 10-44 I documenti di progettazione sono importanti ma andrebbero semplificati (D. 53/ D.49 Qse).

### 10.10.7 Il posizionamento dei documenti di progettazione

Per quanto riguarda il tema del rapporto tra i documenti di progettazione, l'atteggiamento assunto dal personale docente all'estero osserva un andamento simile a quello mostrato dai colleghi che si trovano in Italia. Sull'idea che il PTOF sia l'elemento centrale di tutta la progettazione concorda l'81% del campione estero (U = 77%). Il PTOF rimane, anche in questo caso, il documento attorno al quale è maggiore l'accordo tra i docenti di ambedue i campioni. Nella particolare situazione organizzativa delle scuole italiane all'estero, si osserva anche una decisa diminuzione dei docenti che si pongono in maniera critica nei confronti della progettazione in generale (S = 19%; U = 23%).

Opinione	%	%
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	6	7
Disaccordo	17	12
Accordo	52	52
Completo accordo	25	29
Totale	100	100
N.	447	42

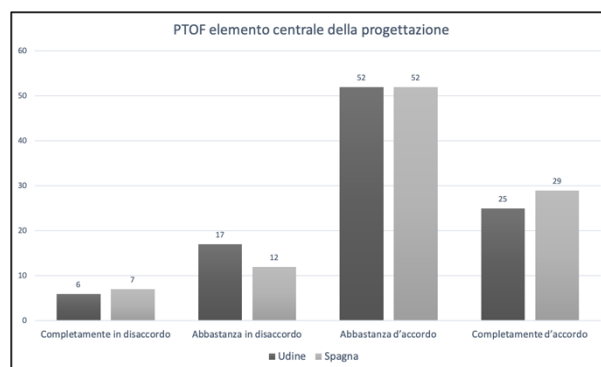


Tabella e Figura 10-45: Il PTOF è l'elemento centrale di tutta la progettazione educativa collegiale (D. 9)

Leggermente inferiore è, invece, il grado di accordo sulla posizione di centralità attribuita al CVI per la PRD (S = 81%: U = 89%). Questo conferma, da una parte l'opinione che il CVI è il documento di riferimento per la PRD; dall'altra, seppur in un ampio quadro confermativo, che permangono delle perplessità maggiori che in Italia sul suo attuale livello di evoluzione nel contesto spagnolo.

Opinione	%	%
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	2	2
Disaccordo	9	17
Accordo	53	50
Completo accordo	36	31
Totale	100	100
N.	443	42

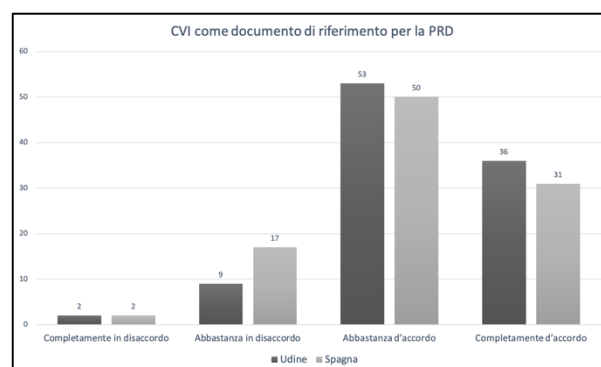


Tabella e Figura 10-46: Il curriculum verticale d'istituto è il documento di riferimento per la PRD (D.20 / D.16 Qse)

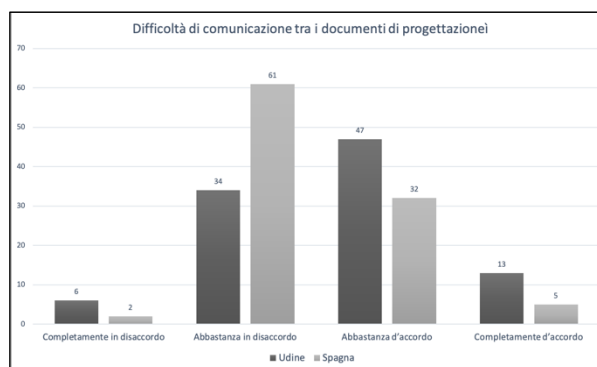
### 10.10.8 Continuità e discontinuità nel collegamento tra i vari documenti di progettazione

A conferma della maggiore facilità di gestione della progettazione nel più semplice contesto delle scuole italiane in Spagna va letto il rifiuto della maggioranza dei docenti di questo campione a considerare che ci siano difficoltà di collegamento tra i diversi documenti. Invece

degli opposti schieramenti osservati in Provincia di Udine (40% del campione contrario all'opinione che i diversi documenti di progettazione facciano fatica a comunicare tra di loro e non facilitino l'attività didattica e 60% a favore), la maggioranza dei docenti del campione estero (63%) non concorda con questa idea. Si può ipotizzare che la maggiore semplicità della situazione renda più agevole il collegamento tra i documenti ora in uso. Appare comunque chiaro che l'assenza dei documenti di progettazione maggiormente orientati alla valutazione di sistema impedisce, in questo momento, di avere una misura della qualità dell'offerta formativa delle scuole italiane all'estero che sia comparabile con le scuole che operano in territorio metropolitano.

Questo rappresenta un problema generale nella valutazione degli attuali assetti organizzativi dove è più opaca la situazione delle scuole italiane all'estero, sotto molti aspetti, quali: la qualità dell'offerta formativa; la misurazione della performance e la rendicontazione dei risultati. Rovesciando la prospettiva, un'analisi più precisa del livello qualitativo di queste scuole potrebbe costituire anche un efficace strumento per confrontare i dati sulle scuole italiane all'estero con l'attuale stato di complessità del sistema; capire meglio le difficoltà di gestione della progettazione presenti nel contesto metropolitano e trovare il modo di assecondare la richiesta di semplificazione, pur mantenendo un adeguato impianto di controllo della qualità.

Opinione	%	%
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	6	2
Disaccordo	34	61
Accordo	47	32
Completo accordo	13	5
Totale	100	100
N.	434	41



*Tabella e Figura 10-47: I diversi documenti di progettazione faticano a comunicare tra di loro e non facilitano l'attività didattica (D.51/ D.47 Qse).*

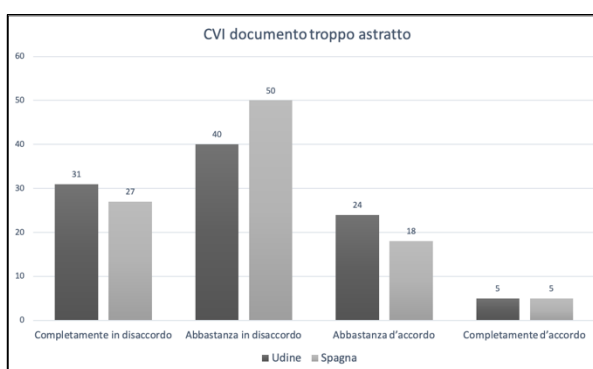
Come accennato, sul tema del collegamento tra i vari momenti e documenti di progettazione va rilevato il diverso atteggiamento assunto dai docenti nel considerare i singoli documenti. All'affermazione sull'eccessiva astrazione del CVI e sulla sua scarsa utilità in sede di

progettazione i due campioni di docenti considerati hanno espresso un netto disaccordo (S = 70%; U = 71%), Tuttavia, bisogna rilevare la contraddizione tra questa posizione e i problemi precedentemente rilevati sulla predisposizione e sulla gestione del CVI all'estero. Considerazione che pone un dubbio sulla effettiva presa in carico del problema, ovvero sulla sua parziale rimozione. A sostegno di questa ipotesi valgono:

- sia le osservazioni precedentemente esposte sui difficili e lenti processi di implementazione all'estero delle disposizioni normative di riforma del sistema, già adottate in contesto metropolitano;
- sia la diversa collocazione che assume una scuola italiana all'estero rispetto alle specificità della situazione locale e dell'attività politica ivi esercitata dalla rappresentanza diplomatica del nostro Paese;
- sia il limite temporale della permanenza dei docenti in una sede estera (recentemente ridotta a sei anni scolastici) che non favorisce lo sviluppo in continuità della progettazione generale dell'organizzazione scolastica e dell'offerta formativa.

Rispetto a quest'ultimo problema la risposta organizzativa più semplice potrebbe essere costituita dalla pianificazione, con cadenza almeno annuale, di regolari percorsi di formazione e aggiornamento, specificamente pensati a livello di singola istituzione scolastica all'estero, per accogliere i nuovi docenti e favorire il loro efficace ingresso nella progettazione costruita negli anni scolastici precedenti.

Opinione	%	
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	31	27
Disaccordo	40	50
Accordo	24	18
Completo accordo	5	5
Totale	100	100
N.	448	40



*Tabella e Figura 10-48: Il Curricolo verticale d'Istituto è un documento troppo astratto per essere utile nella progettazione delle attività didattiche in classe (D.23 / D.19 Qse).*

A parziale conferma di queste ultime considerazioni interviene l'adesione massiccia all'opinione che i PRG per il potenziamento dell'offerta formativa sono parte integrante del PTOF. Come visto in Provincia di Udine, su questa opinione si raccoglie la quasi totalità del campione (S = 88%; U = 93%). Seppur con le specificità precedentemente descritte, anche all'estero i PRG registrano una forte partecipazione del personale docente che, probabilmente, vedono in essi il canale più semplice ed efficace per intervenire sul miglioramento e sull'ampliamento dell'offerta formativa in tempi rapidi, dati anche i limiti temporali del proprio mandato.

Nel caso specifico delle scuole italiane all'estero, ancora più che in Italia, si pone il problema della tenuta nel tempo del prevalere di questa modalità operativa. Accertato, infatti, che una larga maggioranza di tutti e due i campioni esaminati concorda con l'idea che i PRG siano parte integrante del PTOF, sarebbe interessante approfondire, sede per sede, quanta parte di questa progettazione entri concretamente nel PTOF, uscendo dalla ristretta dimensione temporale e spesso contenutistica, tipica della durata di molti PRG, per diventare, in una logica di efficace azione di miglioramento, elemento stabile dell'offerta formativa.

Opinione	%	%
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	1	5
Disaccordo	6	7
Accordo	53	49
Completo accordo	40	39
Totale	100	100
N.	430	41

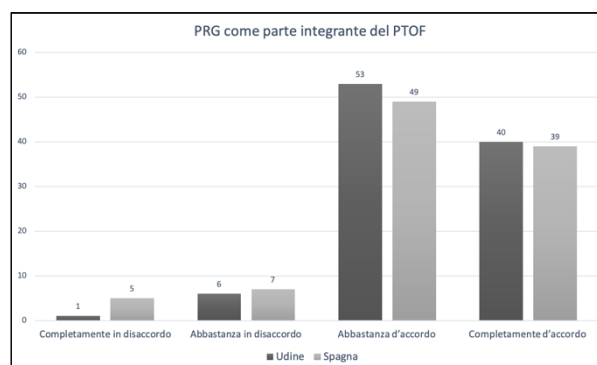


Tabella e Figura 10-49: I progetti per il potenziamento dell'offerta formativa sono parte integrante del PTOF (D.44 / D.40 Qse).

L'assenza di pareri completamente negativi all'affermazione sul fatto che la PRD è una sfida che ogni anno costringe a ripensare alle prassi di insegnamento potrebbe far ritenere che questa prospettiva sia ben presente anche nelle scuole italiane in Spagna dove comunque è complessivamente maggiore il disaccordo verso questa affermazione (dati aggregati: S = 16%; U = 9%) .



Rimane aperto il problema di avviare ricerche specifiche per determinare il grado di efficacia di queste azioni. Anche in questo caso un confronto costante tra le due realtà di scuola italiana, in Italia e all'estero, potrebbe costituire un interessante banco di prova per la verifica della tenuta delle innovazioni di volta in volta introdotte nel sistema.

Opinione	%	
	Udine	Spagna
Completo disaccordo	3	0
Disaccordo	6	16
Accordo	36	23
Completo accordo	55	61
Totale	100	100
N.	448	43

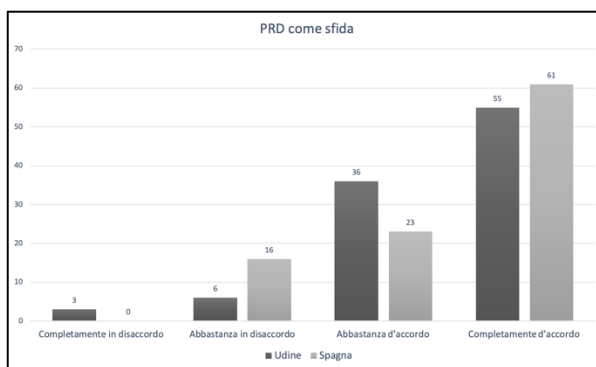


Tabella e Figura 10-50: La PRD è una sfida, ogni anno costringe a ripensare le prassi di insegnamento e questo è molto arricchente (D. 34 / D30 Qse).

#### 10.10.9 Uno sguardo alle pratiche utilizzate per gestire la progettazione.

Anche il questionario utilizzato per le scuole italiane all'estero prevedeva due domande a risposta aperta finalizzate a realizzare una prima esplorazione delle pratiche o delle consuetudini, formali o informali, utilizzate nelle scuole campione per gestire con maggiore efficacia la progettazione e per raccogliere eventuali proposte di miglioramento basate sull'esperienza diretta del personale docente.

La prima domanda (D.43Qse) chiedeva, al di là delle disposizioni normative, se ci fossero delle pratiche che i docenti utilizzavano per gestire meglio i problemi legati alla progettazione. Data l'esiguità del campione (sono stati restituiti 43 questionari compilati) sono poche le risposte raccolte. Tuttavia, si possono fare alcune semplici considerazioni su almeno due aspetti. Il primo riguarda la ripetuta presenza della frase: *“Rendere più fluida la comunicazione”*.

Si tratta probabilmente di una risposta concordata, visto che viene formulata solo da docenti della scuola dell'infanzia, che ha però il valore di mettere in evidenza il tema della

comunicazione efficace come strategia funzionale allo svolgimento delle attività didattico – educative. La formulazione scelta non consente, purtroppo, di interpretare con certezza se si tratta di una pratica effettivamente presente o se sia più un auspicio che testimonia comunque la sensibilità di un gruppo di docenti verso questo argomento. Indubbiamente questa sensibilità aumenta in un ambito lavorativo plurilingue e multiculturale.

L'altro valore che emerge dalle indicazioni raccolte sulle pratiche utilizzate è quello della collegialità. *“Lavoro in Team”*; *“Condivisione nel Team”*; *“Lavoro di gruppo”*; *“Parlare e progettare insieme”*; *“Fare diversi appuntamenti per chiarificare tutto tra i colleghi”* sono le frasi che ricorrono per descrivere questa strategia operativa che si realizza anche oltre i limiti di tempo e di luogo imposti dall'organizzazione scolastica, come si evince da affermazioni quali: *“Riunioni informali”* o *“Lavoriamo ore extra, a volte anche durante il fine settimana”*.

#### *10.10.10 Proposte di miglioramento delle pratiche di progettazione*

La seconda domanda a risposta aperta inserita nel questionario (D.44Qse) chiedeva ai docenti se avessero delle proposte per migliorare le pratiche di progettazione. La maggiore esiguità delle risposte raccolte rispetto alla domanda precedente potrebbe essere interpretata come una sostanziale debolezza dei docenti in servizio all'estero, meno motivati a proiettarsi troppo in avanti nel cambiamento delle pratiche di progettazione. Vale comunque la pena di evidenziare come, in continuità con il campione della Provincia di Udine, anche all'estero emergono:

- il problema del tempo: *“Poter disporre di più tempo”*; *“Tempi dedicati”*;
- la richiesta di maggiore collegialità: *“Lavoro in Team (in questa scuola)”*; *“Realizzare progetti trasversali per classi parallele”*;
- il potenziamento della pratica dell'autovalutazione: *“L'autovalutazione dei progetti svolti (o riflessione del lavoro svolto). Osservazione dei progetti svolti da altri istituti”*;
- la soluzione tecnologica: *“Uso di piattaforme condivise; uso di formulari semplificati”*.

### **10.11 Alcune considerazioni sugli esiti del questionario somministrato al campione esaminato nelle scuole italiane in Spagna**

Al termine di questa prima analisi dei dati raccolti presso le scuole statali italiane di Barcellona e Madrid si ritiene opportuno fare il punto, rispetto agli interrogativi di ricerca, su quali siano gli elementi di continuità e di discontinuità che contraddistinguono le dichiarazioni sulle pratiche e gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della progettazione. Come dichiarato in premessa, alla base di questa fase della ricerca sul campione delle scuole italiane in Spagna c'è la considerazione che ci possono essere dei rilevanti punti di contatto, ma anche di distanza con la realtà osservata in provincia di Udine, dato che si tratta del medesimo sistema scolastico, seppur operante in contesto diverso, con un'utenza differente e con distinti livelli di implementazione dei vari documenti di progettazione previsti dalla normativa vigente in Italia. Per questo l'analisi dei dati fin qui condotta permette di evidenziare alcune importanti analogie tra il campione *italiano* e quello *estero*.

Tra le più significative si possono sinteticamente citare le dichiarazioni su:

- il basso indice di partecipazione dei docenti alla predisposizione dei documenti istituzionali di progettazione;
- il livello complessivamente insufficiente di conoscenza degli stessi sia tra i docenti, sia tra le famiglie;
- il prevalere di un utilizzo episodico dei documenti istituzionali di progettazione per la PRD;
- le difficoltà di predisposizione e gestione del CVI;
- lo sbilanciamento verso un ricorso consistente ai PRG;
- il problema del tempo insufficiente per le attività di progettazione;
- la richiesta di maggiore collegialità.

Da queste prime indicazioni di carattere generale si può desumere che ci siano delle difficoltà di ordine generale che riguardano l'intero impianto della progettazione in campo scolastico che, come osservato più in dettaglio nell'analisi dei dati relativi al campione della provincia di Udine, possono essere ricondotte:

- alla diversa storia che ha portato alla formazione e allo sviluppo dei tre ordini di scuola raggiunti da questa indagine;
- alle differenti culture della progettazione che in essi si sono sviluppate;

- al susseguirsi di interventi politici di riforma e al sovrapporsi di nuovi documenti di progettazione;
- al disorientamento prodotto dall'introduzione di acronimi e di concetti la cui definizione e il cui utilizzo non sono conformi;
- alle contraddizioni presenti nell'attuale lento e complesso processo di convergenza culturale e operativa, anche sul piano progettuale, avviato con l'istituzione degli IC.

Nel confronto con le scuole che operano in territorio metropolitano ci sono, però, numerosi elementi di discontinuità che caratterizzano le scuole italiane in Spagna e che, in un quadro generale che presenta alcune evidenti smagliature nell'articolato tessuto delle attività di progettazione, possono essere ricondotte specificamente al contesto estero. Alcune hanno origine nella diversa funzione svolta dalle scuole italiane all'estero, come l'accentuarsi della dimensione politica della progettazione, per il ruolo di rappresentanza rivestito dalla scuola italiana rispetto al mandato della delegazione diplomatica da cui essa dipende.

Per le stesse ragioni i docenti prestano maggiore attenzione alla funzione comunicativa affidata ai documenti di progettazione, fortemente identitari e qualificanti, come il PTOF, che non sono solo la *carta di identità della scuola* ma che, per estensione, all'estero rappresentano anche i valori del sistema scolastico italiano e del cosiddetto Sistema Paese.

Altre sono, invece, legate allo specifico tema della progettazione scolastica, in un contesto dove il numero ridotto dei documenti istituzionali, rispetto all'Italia, evidenzia un diverso atteggiamento dei docenti e l'affermarsi di altre forme di svolgimento delle pratiche di progettazione e di redazione dei relativi documenti. È il caso, per esempio, dell'attuale prevalere del ricorso massiccio all'utilizzo delle INC nella PRD, che avviene a discapito di un efficace sviluppo del CVI il quale, per le ragioni esaminate in precedenza, occupa un posto che, in questo momento, potremmo definire subordinato e non coordinato con gli altri documenti. Si tratta di un problema che potrebbe sottendere la presenza di pratiche dilatorie davanti a un compito molto complesso per lo svolgimento del quale il lavoro dei soli docenti pare, al momento, limitato a operazioni di compilazione effettuate a livello di singolo ordine di scuola. Non possiamo però dimenticare che nella costruzione del CVI nelle scuole italiane in Spagna i complessi documenti di riferimento sono almeno due: le Indicazioni nazionali per il curriculum italiane e il Curriculum nazionale di base spagnolo (che occupa il 65% del curriculum di ogni Comunità autonoma della Spagna, il cui restante 35% è costituito dal curriculum locale). Indubbiamente, in queste scuole, contrariamente a quanto ci si potesse

aspettare in un contesto progettuale che richiede meno documentazione, è maggiormente percepita la distanza, lo scollamento, tra INC e CVI, ma anche tra CVI e PRD. Una possibile interpretazione di questo fenomeno potrebbe essere fondata sul legame con il permanere di una situazione di più marcata separazione tra il livello di progettazione macro per l'organizzazione dell'ISIO, e quello micro della progettazione didattico-educativa per il singolo gruppo classe. Anche il fatto di operare all'interno della più complessa e variegata organizzazione dell'Istituto omnicomprensivo deve per questo essere tenuta in debita considerazione. Pesa, comunque, su questa analisi, la mancanza di un'azione puntuale di profonda verifica della progettazione che si sta già praticando nel contesto italiano attraverso il lavoro coordinato e condiviso dei gruppi interni ed esterni di valutazione che viene formalizzato, oltre che nelle relazioni che questi gruppi pubblicano, anche dal RAV e dal PDM. Inoltre, il più contenuto numero dei PRG, insieme al prevalere di tipologie progettuali più vicine all'area di azione del PTOF, determinano un tratto di continuità specifico della situazione incontrata in Spagna, non completamente privo di squilibri rispetto al coinvolgimento diretto nella partecipazione alla predisposizione degli altri documenti, ma che nel contesto della provincia di Udine non emerge con queste caratteristiche.

Decisamente diversa è la scelta di valore sull'utilità dei documenti di progettazione che emerge dall'analisi comparata dei due campioni. Se, da una parte, si osservano tratti di somiglianza per l'effetto di estremizzazione delle posizioni assunte dai docenti nei confronti delle INC e della PRD e, per la medesima convergenza, nell'attribuzione di un ruolo di intermediazione al PTOF; dall'altro va ricordato il delinearsi di maggiori e diverse linee di frattura rispetto al campione friulano. Il CVI e i PRG, in particolare, attraversano queste considerazioni di valore con traiettorie diverse: il primo posizionandosi in coda ai documenti ritenuti maggiormente utili; i secondi collocandosi nel gruppo dei documenti valutati come maggiormente utili. Anche nella percezione sui maggiori problemi che condizionano la progettazione si registra una convergenza nel primato dato al tempo insufficiente per svolgere adeguatamente queste attività professionali, ma anche una divergenza nella percezione della distanza tra quanto progettato e le reali esigenze degli studenti che in Spagna prevale su tutte le altre voci riportate.

Un ultimo elemento sostanziale che differenzia i due campioni è la percezione della complessità della progettazione che, nel meno affollato panorama estero, passa decisamente in secondo piano.

## 10.12 Le interviste

Nelle due scuole statali italiane di Barcellona e Madrid sono state realizzate 11 interviste tra i docenti che già avevano partecipato alla ricerca compilando il questionario. Le modalità con cui sono state condotte sono identiche a quelle utilizzate in provincia di Udine anche se alcune delle domande sono state adattate alle specificità della situazione. Anche in questo caso nessuno ha rifiutato di concedere la possibilità di registrare l'intervista per consentire un più agevole successivo lavoro di analisi.

Per comprendere e interpretare i dati raccolti attraverso questa fase qualitativa della ricerca empirica realizzata nelle scuole italiane all'estero scelte come campione va nuovamente precisato che la mancata introduzione in tale contesto dei documenti previsti dal sistema nazionale di valutazione ha consentito, come previsto in sede di definizione del piano di ricerca, di operare delle comparazioni con la situazione vigente in Italia prima dell'ultimo processo di riforma. Comparazioni che alcuni dei docenti intervistati hanno operato spontaneamente. Va in particolare rilevato che l'assenza delle procedure previste per la redazione del RAV, del PDM e dalla RS, oltre a rendere meno gravoso il lavoro di progettazione affidato al docente, ne accentuano il sostanziale concentrarsi nella parte iniziale dell'anno scolastico dove si realizzano gli adempimenti burocratici più gravosi consistenti nella compilazione dei documenti di rito. Su questo quadro iniziale, più che le verifiche e gli adattamenti previsti in corso d'anno, intervengono i progetti extrascolastici che sono le forme prevalenti di utilizzo di questa forma di progettazione in queste scuole poco orientate a gestire processi interni di miglioramento di un'offerta formativa già sdoppiata dal dover tenere conto anche della presenza delle prescrizioni del curriculum locale. Il ritardo con cui trovano applicazione nelle scuole italiane all'estero le innovazioni normative introdotte sul territorio nazionale sono evidenti anche nella difficoltà di costruzione della struttura organizzativa degli istituti omnicomprensivi, fondati da alcuni anni, ma ancora lontani dall'aver assunto una precisa identità.

Questo aspetto risulta particolarmente evidente nelle dichiarazioni dei docenti interrogati sulle difficoltà a superare i limiti di un'organizzazione espressa a livello di ordine di scuola, ma ancora incapace, ad esempio, di esprimere un curriculum verticale di istituto e un piano dell'offerta formativa che raccolgano in maniera organica tutto il percorso degli studi,

dall'ingresso nella scuola dell'infanzia fino all'unico corso liceale della scuola secondaria di secondo grado.

Pesano su questa situazione altri fattori quali:

- la presenza di una scuola dell'infanzia privata che, data la natura di non obbligatorietà di questo ordine di scuola, fatica a essere considerata parte della già complessa strutturazione verticale dell'istituto omnicomprensivo che comprende i tre ordini di scuola primaria e di scuola secondaria di I e di II grado;
- la rigida organizzazione dei tre ordini di scuola che continuano ad operare con livelli di autonomia che ostacolano lo sviluppo in verticale dell'offerta formativa e che li portano a funzionare come istituti a sé stanti.

Accanto ai limiti di ordine strutturale, dalle dichiarazioni dei docenti emerge con chiarezza anche il diverso investimento personale e professionale che costituisce l'approccio all'esperienza di insegnamento all'estero che, se da una parte richiede un notevole sforzo di adattamento, soprattutto nella sua fase iniziale, dall'altra si compie in un delimitato arco di tempo senza possibilità di repliche o di estensioni. Questo determina un importante turnover di personale scolastico, docente e dirigente, che incide sulla continuità dei processi posti in essere con la pianificazione dell'offerta formativa la cui memoria storica finisce per accumularsi esclusivamente sul personale locale che opera prevalentemente nella realizzazione del curriculum spagnolo.

«È un bel problema. Ma sai io ho un mandato di nove anni. Nove anni sono tanti. Nove anni è il tempo giusto per andarsene, anche se stai dentro una realtà. Cioè, va benissimo, cioè i primi due anni eh... poi lavori, poi, vabbè, cambi, e va bene così. Però all'estero è più difficile sentire questa forma di... ognuno viene dalla sua esperienza, è difficile farne tesoro comune, ognuno ha un ricordo nostalgico, soprattutto inizialmente, della propria scuola, la riporta, la riporta, la riporta in contrapposizione... Io leggo dall'esterno un po', no. Sì, sì, sì, cioè ma va bene cioè è quello che umanamente succede.

Quindi, anche se prima di partire all'estero, uno si mettesse a fare formazione... un po' come si fa, no, io sono stata tutor a Roma Tre per Scienze della Formazione. Tutto il terzo anno, a Roma Tre è gestito per la formazione dei docenti sull'immaginario. Cosa ti immagini del tuo lavoro e smontiamolo là dove va smontato. Ecco questo andrebbe fatto un po' anche soprattutto all'estero.»

Per tutte queste ragioni gli esiti prodotti dall'attività di analisi e codifica delle interviste realizzate fornisce un quadro che presenta alcune analogie e molte differenze rispetto a quanto osservato nelle scuole campione della provincia di Udine, come si evince dalla tabella riassuntiva che segue dove, a fronte di un numero inferiore di categorie e di etichette individuate nel campione spagnolo, si osservano numerose voci assenti nella sintesi prodotta dall'analisi del campione esaminato in provincia di Udine che possiamo per questo considerare tipiche della situazione che si vive nelle scuole italiane all'estero o almeno nelle due scuole statali italiane presenti in Spagna.

CODING DELLE INTERVISTE CON FREQUENZE		
Scuole statali italiane in Spagna		
Categoria	Etichetta	Frequenza
Descrizione dell'attività di progettazione	Conoscenza degli studenti/ del contesto	3
	Continuità con l'ordine di scuola successivo	1
	Otto competenze chiave	1
	Creatività	1
	Didattica	8
	Scelta dei contenuti	2
	Interdisciplinarietà	1
	Improvvisazione consapevole	1
Tipologia di progettazione preferita	Individuale	3
	Collegiale	7
	Mista, individuale collegiale	4
Documenti e strumenti di progettazione utilizzati o privilegiati	Curricolo	5
	Documento interno al Team	4
	INC	6
	Internet	2
	Libro di testo	5
	Materiali individuali	1
	Programmazione di istituto	11
	PTOF	4
	Ricerca personale	1
Rapporti e collegamenti tra i documenti di progettazione	Non coordinati	1
	Continuità	5
	Discontinuità	3
	Mancanza di collegialità	7



Difficoltà nella predisposizione dei documenti di progettazione	Separazione / differenze tra ordini di scuola	17
	Accentramento / deleghe	3
	Approssimazione / inerzia / disponibilità dei docenti	6
	Estemporaneità / Difformità nelle pratiche	3
	Digitalizzazione	1
	Imprevedibilità	1
	Mancanza di confronto / comunicazione	3
	Mancanza di figure di sistema	2
	Necessità di strutturazione	2
	Prevalere dell'aspetto burocratico amministrativo	1
	Prevalere di vecchie pratiche	6
	Problemi linguistici e interculturali	1
	Tempo	3
	Turnover	2
Difficoltà nell'utilizzo dei documenti di progettazione	Discontinuità / separazione tra gli ordini di scuola	6
	Distanza tra progettazione e reali esigenze della scuola della classe dello studente	2
	Scollamento	3
	Comunicazione	2
	Concretizzazione	3
Funzione dei progetti	Valorizzazione del curricolo	4
	Valorizzazione delle professionalità interne	2
	Apertura all'innovazione	1
	Extrascolastica	1
	Favorire la trasversalità o l'interdisciplinarietà	2
	Recupero e potenziamento	5
	Sviluppo della verticalità	1
	Favorire il collegamento con l'Italia	2
Pratiche in uso di gestione della progettazione	Confronto informale	2
	Modulistica condivisa	1
	Diario di classe	1
Proposte di miglioramento	Facilitare la condivisione	2
	Continuità / curricolo verticale	8
	Formazione	7
	Maggiore collegialità / Condivisione	8
	Individuazione di figure intermedie	3
	Maggiore disponibilità di tempo per gli incontri	2

	Snellimento / Semplificazione	2
	Eliminazione della TIC dall'infanzia	1
	Fare la scuola progettuale	1

### *10.12.1 Le opinioni espresse sulla progettazione*

Non sono state raccolte affermazioni specificamente contenenti giudizi di valore sulla progettazione che, come desunto dall'analisi dei dati del questionario, all'estero assume un forte carattere identitario in un gruppo di docenti mediamente più titolati della media dei connazionali che operano in Italia, spesso provenienti da importanti esperienze di sperimentazione e ricerca in campo metodologico e didattico.

Di sicuro emerge la sensazione di svolgere un compito meno gravoso nelle sedi estere dove, per chi non ha operato di recente in Italia, il nuovo sistema di progettazione e valutazione viene visto con preoccupazione e giudicato particolarmente complesso. Si può, in questo senso, individuare una profonda differenza tra questo atteggiamento e quello di chi sentendosi lontano dalle nuove esperienze italiane si dimostra ancora saldamente ancorato alle pratiche della programmazione didattico – educativa.

Non è per questo casuale lo stato di profonda separazione tra i quattro ordini di scuola che fanno parte dei due istituti omnicomprensivi raggiunti dalla ricerca e la conseguente difficoltà nel riuscire ad elaborare un curriculum verticale di istituto che, al momento della ricerca, non è presente né a Barcellona, né a Madrid.

### *10.12.2 La descrizione delle attività di progettazione utilizzate dal docente*

Per le ragioni ambientali sopra richiamate si osserva il prevalere di un'attività di progettazione nettamente orientata alla didattica (8/18), alla conoscenza degli studenti o del contesto (3/18) e alla scelta dei contenuti (2/18).

Per quanto questi dati ricalchino apparentemente l'andamento registrato in provincia di Udine essi ne raffigurano, al contrario, una netta differenza se rapportati all'assenza di un curriculum di istituto e alla generale debolezza delle pratiche di organizzazione della progettazione scolastica. Va, infatti, letto in questo senso il riferimento al prevalere del

versante didattico della progettazione che, come si evince dalle dichiarazioni dei docenti, spesso si completa all'interno della singola classe e non trova continuità operativa e concettuale neanche a livello di plesso.

«Allora, secondo me c'è una parte molto creativa. Di solito, sapendo, anche già d'estate la classe che avrò l'anno dopo, mi vengono delle idee, oppure a volte anche dei desideri, delle passioni che ho, di fare qualcosa. Quindi c'è una parte, così, che di solito nasce d'estate, su quello che farò. Poi dopo, a settembre, c'è una parte invece sempre abbastanza creativa con le colleghe di classe, dove un po' si decidono alcune linee della classe.»

«Allora io fondamentalmente programmo per la mia classe perché io ho una classe alla scuola italiana, scuola primaria, ho una terza elementare, programmo durante la programmazione settimanale quindi nelle due ore dedicate, in modo molto generico. Improvviso anche molto però mi dà tipo un canovaccio. Non lo so Questa settimana le... i problemi con due risposte, così.»

«Quindi parto dall'osservazione delle dinamiche relazionali e, di pari passo, parallelamente, parto dall'osservazione del singolo bambino, del singolo alunno. Quindi i prerequisiti che possiede... Parliamo di progettazione iniziale, no. I prerequisiti che il bambino possiede e quindi in base a questi prerequisiti imposto, diciamo, degli obiettivi, che sono obiettivi, diciamo minimi innanzitutto. Gli obiettivi minimi. Oltre gli obiettivi minimi, poi, si inizia a ampliare diversi punti.»

Tra i tratti distintivi emersi si notino anche i riferimenti alle otto competenze chiave di cittadinanza europee e i richiami alla creatività e alla suggestiva *improvvisazione consapevole* invocata da una docente che, per i riferimenti che la accompagnano, può essere interpretata come un preciso segnale del livello qualitativo di padronanza posseduto nell'esercizio professionale della progettazione.

«Allora io parto da un presupposto: sicuramente i riferimenti normativi e i riferimenti obbligatori sono un parametro assolutamente fondamentale. La scuola secondaria di primo grado è una scuola che mira alla costruzione delle competenze. il fine ultimo sono le 8 competenze che l'Unione Europea ritiene essere... quelle competenze chiave legate

all'apprendimento. Dentro questa cornice io mi sono sempre definita un'improvvisatrice consapevole e cosciente.»

### *10.12.3 La tipologia preferita e la modalità effettivamente utilizzata per progettare*

La distinzione operata dal campione udinese tra preferenze e modalità di progettazione utilizzate non emerge con la stessa chiarezza nel contesto spagnolo dove, seppur con una distribuzione meno marcata, prevale l'orientamento per la progettazione collegiale. Si tratta di un dato apparentemente contraddittorio che va letto in riferimento alle citate pratiche di team in un contesto dove meno intensa è l'attività collegiale a livello di ordine di scuola o di intero istituto omnicomprensivo.

«Diciamo collegialmente nel senso che siamo veramente molto pochi quindi alla fine il collegio, diciamo, il dipartimento si riduce a due persone, adesso per fortuna è arrivata una terza collega; per cui, insomma, è stato anche abbastanza rapido il mettersi un po' d'accordo e confrontarsi. E poi vabbè qui magari abbiamo condiviso alcune linee comuni e poi all'interno di questa ognuno poi in effetti si organizza un po' autonomamente.»

«In realtà io progetto da sola poi vado a dire qual è la mia idea, mi confronto, e si vede, insomma, come poter gestire la settimana, di settimana in settimana.»

«Tutte e due le cose. Mi piace molto preparare anche cose da sola però trovo... penso che sia utile e anche mi piace molto lavorare in gruppo e condividere. Però tutte e due.»

### *10.12.4 Le indicazioni sui documenti maggiormente utilizzati in progettazione*

Nella risposta alla domanda su quali siano i documenti di riferimento maggiormente utilizzati nella progettazione delle attività emergono le profonde differenze tra il campione italiano e quello spagnolo. Il documento di riferimento maggiormente utilizzato dai docenti è la programmazione di istituto (11/39) che rappresenta il chiaro permanere di una solida pratica della programmazione educativa e didattica scientificamente elaborata e normata negli anni

Settanta del Novecento. Non mancano i riferimenti alle INC (6/39) e al curricolo (5/19) che, nel caso specifico, riguarda il solo ordine di scuola primaria non essendo ancora presente nelle due sedi spagnole il CVI. Si noti, infine, che i docenti segnalano una significativa presenza di un documento interno al team (4/39) che è, presumibilmente, la riduzione a uso della classe del CVI o del curricolo locale.

« Si. C'è un curricolo che abbiamo fatto per la prima volta l'anno scorso. Che prima non c'era. Abbiamo cercato di... abbiamo preso le Indicazioni nazionali, le abbiamo tradotte in... più o meno quello che facciamo. e abbiamo fatto il curricolo per la primaria. Quindi i documenti ufficiali sempre li uso. Li uso molto e soprattutto all'inizio dell'anno quando si fa la programmazione annuale. Di meno durante la programmazione settimanale, ma a inizio anno li uso molto, perché magari da un anno all'altro vado a rileggermi... devo dire che mi piace di più utilizzare le Indicazioni nazionali che non il curricolo di scuola, insomma.»

«Perché mi sembra che i curricoli di scuola siano sempre delle brutte copie delle Indicazioni nazionali, allora preferisco andare all'origine... alla fine è una riduzione, per cui, quando devo avere un riferimento certo uso le Indicazioni nazionali.»

Come nel campione italiano non mancano i richiami a una preferenza per il ricorso al libro di testo, che all'estero, soprattutto per le sue estensioni multimediali e per gli ampliamenti presenti in rete, assume un valore particolare per gli studenti che sono in larga maggioranza non italofoni.

«Allora, io, abbastanza singolarmente per il tipo di maestra che sono, utilizzo moltissimo il libro. Cioè, ho questo punto di vista: se una casa editrice, degli autori, hanno speso degli anni per selezionare dei materiali, per costruire gli esercizi, delle soluzioni, etc. Io questo lavoro lo utilizzo. E quello utilizzo... lo utilizzo nel senso che... ..lo faccio... lo... ..cioè lo faccio vedere, lo utilizziamo all'inizio, ma fondamentalmente lo usano a casa. Quindi io ho... sul mio libro ho la lettura ad alta voce di tutti i brani, anche storia, con l'evidenziazione della parola... in tre velocità diverse... possono cambiare il carattere...»

Non mancano, infine, richiami a pratiche di ricerca ed elaborazione personale di materiali facendo ricorso anche alla rete internet (2/39).

#### *10.12.5 L'opinione sui rapporti e i collegamenti tra i documenti di progettazione*

La visione che i docenti hanno sui collegamenti e i rapporti tra i documenti di progettazione, per come emerge dai pochi richiami effettuati durante le interviste, è fondamentalmente positiva. Contrariamente al campione udinese prevale tra i docenti l'opinione che ci sia continuità tra i documenti considerati (5/9). È ovvio che a influire sulla percezione di questo problema e sul giudizio stesso sono la mancanza dei documenti di progettazione considerati nella ricerca svolta in Italia e il prevalere di pratiche di progettazione ancora saldamente ancorate al sistema fondato sul passaggio dal programma alla programmazione sulla cui linearità e unidirezionalità non vengono sollevati dubbi.

Per queste ragioni il problema su come questi documenti si rapportino tra di loro, insieme a quello delle eventuali continuità o discontinuità presenti al loro interno o inerenti al loro utilizzo nell'attuale contesto estero semplicemente non si pone. Come non si pone in termini chiari e circostanziati il problema della presenza di un doppio curriculum, italiano e spagnolo, di difficile ricomposizione sia per le basi su cui si fondano i due curricula nazionali, che presentano diversi gradi di indicatività e prescrittività, sia per la diversa organizzazione del lavoro didattico-educativo affidato a personale docente i cui profili professionali presentano importanti tratti di differenziazione.

#### *10.12.6 Le difficoltà incontrate nella predisposizione dei documenti di progettazione*

Possiamo considerare una specificità delle scuole italiane all'estero o, per lo meno di quelle che operano in Spagna, l'attuale difficoltà a definire una progettazione comune a causa della netta separazione tuttora persistente tra i diversi ordini di scuola che vanno a comporre gli istituti omnicomprensivi. Questo è l'aspetto problematico nella predisposizione dei documenti di progettazione rilevato con maggiore frequenza da quasi il 30% dei docenti intervistati (17/58).

«Da lì ogni anno noi vediamo il PTOF, il Piano Triennale dell'offerta formativa, che è nostro, proprio della scuola dell'infanzia. Quindi è stato scollegato anni fa da quello della scuola statale.»

«No..., dunque, eh... il collegio dei docenti, no. Il collegio di settore, semmai, perché sarebbe troppo complicato discutere la valutazione di tre ordini di scuola che hanno... già le medie e il liceo hanno già due modi diversi di valutare, figuriamoci con noi, no?»

«Si parla di continuità ma la continuità viene fatta in una maniera che non è continuità... nel senso che poi ogni professore segue la sua... didattica e non ci sono delle condivisioni proprio... a livello... di didattica... ma, se non di spostare un gruppo che va a assistere... non so, a fare una cosa insieme... una volta o due all'anno... Non mi sembra sufficiente. Per me non è questa la continuità.»

«Sì, perché non ci sono i dipartimenti. Quindi noi insegnanti della primaria non incontriamo mai gli insegnanti della scuola media eeee... per fare... questo tipo di attività...»

Rispetto a quanto rilevato dalle dichiarazioni raccolte in provincia di Udine il problema del tempo necessario alla progettazione e della necessità di avere maggiore spazio ad essa dedicato è praticamente inesistente nel contesto estero esaminato (3/58 in Spagna, pari al 5% del campione, a fronte di una frequenza di 27/148 del campione friulano corrispondente al 18% delle menzioni rilevate durante le interviste). Anche questo è un chiaro segnale del minore impatto che l'attuale forma di progettazione in uso nelle scuole italiane all'estero ha rispetto a quanto avviene sul territorio nazionale. Questo aspetto emerge chiaramente nelle comparazioni che alcuni docenti di recente nominati dall'Italia fanno delle esperienze di progettazione vissute nei due contesti.

«Irrigidisce, condiziona e insomma allunga moltissimo i tempi di lavoro e che per quanto mi riguarda poi alla fine quello che conta veramente per me è creare delle attività che siano adeguate ai ragazzi, che gli permettono di mettere a frutto delle competenze o di far emergere delle competenze che poi magari loro stessi non mostrano in altre situazioni, non ne sono consapevoli e quindi, diciamo, io soffrivo un po' questa rigidità

della modulistica che poi alla fine ti fa veramente perdere anche molto tempo, no, perché devi far combaciare tutti i pezzi»

Le stesse profonde differenze si manifestano anche nel confronto sulle ricorrenze relative al prevalere dell'aspetto burocratico amministrativo (Spagna = 1/58; Udine = 24/148) o, più in generale sugli squilibri nel rapporto tra didattico organizzativo e burocratico amministrativo (Spagna = 0/58; Udine = 13/148) che in Spagna sono praticamente assenti.

Queste ultime due rilevazioni consentono di confermare quanto affermato dai docenti, e in parte emerso già dai dati forniti dal questionario, sul mancato passaggio dei docenti all'estero all'assunzione di funzioni progettuali riferite all'organizzazione dell'istituzione scolastica e della sua offerta formativa. La progettazione, o meglio, la programmazione, così come intesa anche nella letteratura scientifica prodotta negli anni Settanta, nelle scuole italiane all'estero rimane saldamente ancorata alla sola dimensione didattico – educativa ed è prevalentemente indirizzata ai singoli gruppi classe. Questo atteggiamento emerge chiaramente dalle considerazioni sulla mancanza di collegialità (7/58); dall'approssimazione e dall'inerzia con cui si realizza la progettazione collegiale, che anche nelle sue migliori manifestazioni diventa episodica (6/58); dalle affermazioni consapevoli sul ricorso a vecchie pratiche (6/58).

«Come scuola temo che... no, c'è un approccio... un po' individualistico. Non so a cosa sia legato. Mi sono posta tante volte il quesito su questo. Se sia... io qui ho la percezione che ci sia una grande frenesia, una grande fretta, pochi momenti in cui ci si incontra... ci si incontra per... condividere. Questa è la mia esperienza. Poi magari... non so se sono responsabile per la mia parte, però è quello che ho notato in questi anni. Sono riuscita a fare invece dei lavori interessanti in verticale, primaria scuola media, questo sì.»

«A livello personale mio, che poi detto onestamente quello che forse impedisce la massima chiarezza nella stesura dei documenti è la mancanza di chiarezza di alcuni docenti che magari non sono pronti a prendersi le proprie responsabilità. Quindi c'è una tendenza, perché pure questa è da correggere, secondo me, c'è una tendenza a non prendersi le proprie responsabilità e soprattutto ad avere difficoltà ad ammettere che si può sempre migliorare che si può, no?»

«No. No, no, no. Direi di no, perché mi sembra anzi che il modello, insomma, che abbiamo utilizzato sia abbastanza classico, no: conoscenze, obiettivi, obiettivi minimi...



quello italiano, che invece richiedeva una programmazione per competenze, sicuramente era più complesso. Comunque, richiedeva più tempo.»

A parziale discolta di questa *mancata assunzione di responsabilità* verso la fase più generale di organizzazione dell'istituto omnicomprensivo da parte dei docenti va ricordata la particolare posizione che la scuola italiana all'estero assume all'interno dei compiti istituzionali affidati alla delegazione diplomatica di cui essa fa parte e che su di essa esercita prerogative di indirizzo e di controllo assimilabili a quelle degli uffici scolastici territoriali in Italia.

#### 10.12.7 Le difficoltà incontrate nell'utilizzo dei documenti di progettazione

Anche nelle osservazioni sulle difficoltà incontrate nell'utilizzo dei documenti di progettazione continuano a imporsi le considerazioni già espresse in precedenza sulle discontinuità prodotte dalla separazione tra gli ordini di scuola (6/16).

«Però, diciamo che le attività di raccordo che noi, per esempio, vorremmo fare quando i bimbi son passati in prima elementare abbiamo un feedback con gli insegnanti si fa. Però dipende da che hai nell'altra classe. Ci manca l'istituzionalizzazione di questo aspetto, anche se esiste una commissione di continuità e qui funziona.... »

«La scuola media così come la scuola primaria così come il liceo dicevo sono delle scuole, delle isole separate che non hanno un'interazione, anzi, che hanno dei momenti di scontro, di non compartecipazione.»

«A me, personalmente, come insegnante di primaria, manca molto. Anche perché siamo nello stesso edificio, abbiamo un grosso potenziale a livello di continuità.»

La prevalente sensazione di scollamento, di frammentazione dell'esperienza di progettazione, di evidenziazione delle fratture esistenti tra i vari momenti e documenti predisposti in corso d'anno osservati nel contesto friulano (19/95) sono presenti anche nel contesto spagnolo (3/16). Tale sensazione è provocata dalla stessa dinamica osservata in

provincia di Udine dove una gran parte del lavoro di progettazione è affidato a poche persone e ha come conseguenza il disinteresse e la deresponsabilizzazione del resto del Collegio dei docenti.

«Anche rispetto, perché qui non c'è. all'esperienza romana e in momenti di restituzione in collegio, sia di progetti, sia di questi... di questi documenti è sempre un po'... non dico inutile, però vissuto effettivamente con la noia da parte dei docenti. C'è questo atteggiamento, assolutamente. C'è proprio il senso di qualcosa che hanno fatto tre persone perché andava fatta. C'è uno scollamento, chiamiamolo così. Cioè non c'è un lavoro sul senso dell'importanza fatto prima, perché è chiaro che lo devono fare due tre persone, non lo può fare il collegio.»

Non è pertanto casuale che gli altri concetti che emergono nelle osservazioni sulle difficoltà incontrate nell'utilizzo dei documenti di progettazione siano: concretizzazione (3/16); comunicazione (2/16); distanza tra la progettazione e le reali esigenze della scuola, della classe o dello studente (2/16).

«Io personalmente li trovo sempre molto astratti. Nel senso che quando mi capita di leggere qualche, anche magari qualche documento, qualche progetto, diciamo, qualche scheda di progetto completata da un collega, dico sì, ma che cosa bisogna... non si capisce mai che cosa effettivamente... perché, quale attività pratica tu stai progettando per gli studenti. Ci sono gli obiettivi, ma che devono fare? Che cosa andranno a fare? Non si capisce. Questa cosa è, però, è una cosa comune. Adesso non capisco se dipende dal tipo di modello, di modulo che ti viene presentato, e quindi ti viene richiesto di riempirlo mettendo solo i riferimenti normativi, gli obiettivi, ok. Però poi l'attività che tu hai pensato per loro qual è non si capisce e non si evince da questo, non si evince.»

#### *10.12.8 Le strategie adottate per la gestione dei problemi di progettazione*

Non emergono particolari strategie poste in esame per migliorare la gestione dei problemi della progettazione. Questione che non sembra preoccupare particolarmente i docenti. La situazione all'estero si presenta quindi molto meno dinamica e anche meno reattiva rispetto a quella osservata in provincia di Udine. Tra i pochi riferimenti raccolti viene citata la pratica

delle riunioni informali (2/5) e l'interessante riferimento a un diario o all'uso di una modulistica condivisa dichiaratamente finalizzata alla costruzione di un quadro comune di riferimento, almeno sul versante didattico – educativo, che renda più agevole l'accesso ai documenti superando la precedente frammentazione delle esperienze (1/5).

«Di istituto comprensivo. Noi l'abbiamo chiamata PEDIC programmazione educativa e didattica di istituto comprensivo. Poi è suddivisa per plessi. Nel senso: noi abbiamo un format, come insegnanti di primaria, abbiamo un format come insegnanti delle medie, un altro come insegnanti del liceo. Ovviamente sono anche pianificazioni didattiche educative diverse, obiettivi diversi... Io sono molto contenta di questa perché, cosa succedeva, che prima ciascuno di noi consegnava, perché è pubblicata sul sito, consegnava la programmazione educativa e didattica strutturata in maniera diversa. Obiettivi, competenze, non ci si parlava per cui non si sapeva io che cosa metto per le quarte, tu che cosa metti per le quinte. Magari sono classi contigue e non si parla. Non andava assolutamente bene.»

Nell'acronimo PEDIC si concentrano tutte le contraddizioni e le fratture presenti nell'attuale sviluppo della progettazione nelle scuole italiane all'estero saldamente ancorate sia sul piano concettuale, sia su quello più pragmatico alla cultura della programmazione che potremmo definire classica. Tuttavia, si possono anche cogliere in questa iniziativa le positive spinte verso l'innovativa costruzione di un graduale e funzionale passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curriculum. Così intese esse rappresentano un primo concreto esercizio di autonomia scolastica che, come specificato nella descrizione del contesto, è stata solo recentemente introdotta nelle scuole statali italiane all'estero.

#### *10.12.9 La funzione svolta dai progetti*

Contrariamente a quanto osservato nel campione friulano nelle due scuole italiane in Spagna i progetti hanno un impatto decisamente inferiore rispetto alla progettazione scolastica in generale. Non a caso nelle dichiarazioni raccolte tra i docenti intervistati prevalgono i progetti di recupero che, come noto, sono obbligatori nella scuola secondaria e vengono svolti in orario extrascolastico. Appare, in questo senso, preoccupante la loro acritica estensione anche

agli altri ordini di scuola, problema chiaramente avvertito e denunciato anche dai docenti intervistati.

«Mah, l'analisi dei bisogni viene fatta molto su progetti di recupero. Dove... che vengono fatti parecchio alle superiori, dove sono obbligatori, un po' alle medie... fino a qualche anno fa venivano fatti anche alla scuola primaria. Io sono stata una convinta oppositrice dei progetti di recupero perché, secondo me, è assurdo fare... se un bambino ha dei problemi tu lo fai restare due ore in più al pomeriggio per recuperare? E adesso credo che lo facciano solo in una classe alla primaria.»

Questo dato conferma quanto rilevato già dai questionari sul minore interesse dei docenti in servizio all'estero per le forme di progettazione finalizzate al miglioramento o all'ampliamento dell'offerta formativa. Appare in questo senso contraddittoria la visione dei progetti come valorizzazione del curricolo realizzato, però, mediante attività extracurricolari che non raggiungono tutta la popolazione scolastica e nemmeno un intero gruppo classe.

«Sì. Io sono un po'... tra virgolette, polemica, per quanto riguarda la scuola primaria, dove io lavoro. Mi sembra abbastanza assurdo che l'unico tipo di progettazione debba essere un arricchimento dell'offerta formativa intesa come ore extra, mentre io intenderei la progettazione incardinata nel mio curricolo e quindi sulle ore. Per cui, alla fine, fare un progetto qui significa progettare un'attività, fuori dall'orario scolastico dei bambini, per alcuni bambini perché i bambini sono pieni di impegni e non tutti vengono. E quindi fare un'attività aggiuntiva che molto spesso risulta staccata dal resto.»

#### *10.12.10 Le proposte di miglioramento delle attuali forme di progettazione.*

I problemi della separazione tra i diversi ordini di scuola dovuti alla mancanza di collegialità (8/34) e all'assenza di un curricolo verticale di istituto (8/34) dominano anche tra le dichiarazioni raccolte sulle proposte di miglioramento alle pratiche di progettazione rilasciate dai docenti. In questo tratto finale del questionario i docenti si abbandonano a considerazioni di ordine personale oltre che professionale e fanno con maggiore frequenza riferimenti comparativi a esperienze pregresse realizzate nelle scuole in Italia.

«Allora, all'estero ci sono molti problemi, moltissimi problemi. non c'è una rete, comunque, di contenimento, di aiuto, eccetera. Non c'è una rete neanche a livello personale, ecco. Questo lo metto per inciso perché effettivamente ci si sente anche soli: non ci sono amici; non c'è la famiglia; insomma è difficile. E a livello professionale, come ho già detto tante volte, ci si sente soli perché manca il confronto. Quindi si vive tutto o quasi come un aggravio a livello di stress professionale.»

«Maggiore collegialità, Perché, diciamo, una volta, molti anni fa oramai, proprio all'inizio, qualche volta, io avevo all'inizio, proprio della mia entrata in ruolo, un dirigente scolastico vecchia maniera che era stato maestro, che era c'è ancora il circolo didattico... e lui riservava una parte proprio, sembra preistoria ma non è preistoria, ora sono una ventina d'anni fa, neanche tanto. Riservava una parte del collegio, pensa, non lunga, però una mini parte del collegio a un confronto collettivo sulla didattica. Questa cosa è completamente sparita già con lui, perché già lui, nella trasformazione ha dovuto, ha dovuto necessariamente con rincrescimento, eliminare questa parte dai collegi perché sennò si faceva notte. Perché è diventato sempre più burocratico il lavoro dei collegi. Lui poi ha creato dei momenti da cui poi sono scaturite delle pubblicazioni. Dei momenti volontari in cui chi voleva aderiva e partecipava. E ne sono venute fuori delle pubblicazioni interessanti.»

«Soprattutto in questo sistema all'estero in cui, come dicevo, non c'è la possibilità di riunirsi per classi parallele. Allora implementerei un confronto in verticale anche tra primarie e liceo.»

Insieme a questi due aspetti emerge prepotentemente anche il problema della formazione (7/34) ritenuto un tassello fondamentale nel rendere il docente in grado di comprendere i cambiamenti e di utilizzare al meglio i nuovi strumenti di progettazione e di valutazione. Pesano in queste considerazioni precedenti esperienze contrassegnate da una formazione decontestualizzata, eccessivamente teorica, ritenuta inadeguata a sostenere il concreto lavoro richiesto al docente che opera in un determinato contesto. Sono però presenti anche precise considerazioni sull'atteggiamento non sempre favorevole di molti docenti rispetto alle proposte di formazione a loro indirizzate.

«Bisogna creare occasioni di formazione, per me, più frequenti e anche più concrete, che abbiano dei risvolti reali, quasi con dei compiti mi verrebbe da dire. Noi abbiamo fatto... l'anno scorso abbiamo chiamato, sotto mio input, un insegnante dell'università qui catalana sull'inter-comprensione. Mi sembrava una follia essere in una scuola trilingue con alunni trilingui e non parlare di inter-comprensione. Cioè, allora, quindi io dico, l'abbiamo chiamata. Ci credi che non siamo riuscite ad andare avanti? Gli altri incontri non si sono potuti fare. Manca la disponibilità.»

«Stiamo parlando di un livello di formazione complicatissimo. Stiamo parlando di valutazione di sistema; valutazione dei bisogni... cioè, è un tipo di competenze, contenuti, etc. che bisogna essere maniaci per appassionarsi. Io mi appassionerei anche, però... la vedo difficile che la classe dei docenti si appassioni.»

«Formazione e significato. Cioè, se ti formi, forse, e se arriva qualche forma di formazione, forse tu capisci che c'è qualcosa di utile, non è solo uno strumento. Qui, invece, appunto, vengono calati dall'alto. Le persone... è un lavoro in più. Lo fanno loro tre, perfetto, è fatto. Chiudo il capitolo non mi ricordo quello che... e si va avanti, no. È un po' un'occasione persa. Poi magari lavorandoci anche sotto forma della formazione del senso di appartenenza... forse questo manca ai docenti: il senso di appartenenza al contesto, il significato da dare al proprio lavoro o comunque non è il significato che a me piace attribuire, no. Cioè, io, in genere mi sento di appartenere alle scuole dove sto e ci lavoro, no.»

#### *10.12.11 La comparazione delle esperienze di progettazione nelle scuole statali in Italia e all'estero*

C'è forse un'intervista che nella sequenza di domande e risposte fin qui considerate riassume molto bene il confronto tra l'esperienza di progettazione delle attività scolastiche che si sta realizzando in Italia e le pratiche previgenti che si continuano a utilizzare nelle scuole italiane in Spagna. Di seguito se ne propone uno stralcio.

D. L'ultima domanda: rispetto alla tua esperienza in Italia, all'estero non è ancora stato introdotto l'obbligo del RAV, del PDM... Che differenze vedi rispetto alla tua

esperienza in Italia dal punto di vista proprio della parte di organizzazione del tuo lavoro di insegnante?

R. Più semplice qua. Come organizzazione del lavoro. Sì.

D. E quindi, dovessi scegliere tra le due?

R. Ma, allora io adesso te la dico... il mio spirito... siccome io sono di spirito molto anarchico in questo ambito, per me fondamentalmente va bene così, perché mi sento più libera di fare, creare, fare...

D. Di sentirti protagonista nell'organizzazione del lavoro?

R. Sì, sì, sì, sì, quindi egoisticamente parlando a me va bene così.

D. Però nella tua ultima esperienza in Italia hai sentito la progettazione un po' più...

R. Non tanto quella del team, la programmazione, diciamo, settimanale, quanto quella di scuola, quindi a livello di istituto, sì, eravamo tutti più coinvolti, diciamo più coinvolti a forza. Cioè, dovevi per forza partecipare, e quindi...

D. Però questa partecipazione ti dava la possibilità... avevi dei benefici per la tua professione o lo vedevi più, non so, un adempimento burocratico...

R. No, era un adempimento burocratico. In realtà non è che... lavoravo bene là, come lavoro bene qua, poi fondamentalmente, no. Perché poi tu ti trovi il tuo spazietto ma non...

D. Quindi tu dici che anche in Italia c'è uno scollamento tra quello che è il tuo spazio di lavoro in classe e quello che è, invece, tutta la parte di documenti.

R. Sì, ma io credo che un po' per tutti venga... cioè, per lo meno per quanto riguarda la mia esperienza anche di conoscenza di altre colleghe, mi sembra che vengano percepiti un po' da tutti come adempimenti da fare. Lo dobbiamo fare e poi rimane lì. In realtà poi la pratica quotidiana...

D. È altro.

R. Sì.

D. E secondo te questo è un problema al quale si potrebbero proporre delle soluzioni oppure è una situazione di fatto e basta?

R. Potrebbe essere... No, problema no, un problema no. Però potrebbe essere un aggancio al curriculum d'istituto, e quindi alle Indicazioni nazionali. Potrebbe essere d'aiuto, comunque, per gli insegnanti per orientarsi meglio no, come dicevo prima. Soprattutto in situazioni come questa all'estero in cui non può esserci una coincidenza assoluta, no, con le indicazioni nazionali italiane. Secondo me qui è più urgente la cosa.

Quest'ultima osservazione permette di aprire ampi spazi di riflessione sull'esportabilità dell'attuale modello italiano di progettazione e di valutazione in un contesto estero dove, accanto ai momenti di scollamento interni al sistema, si pongono nuovi problemi di armonizzazione del PTOF e, al suo interno, del CVI, con la contemporanea presenza del curriculum nazionale locale e delle conseguenti forme di organizzazione delle attività didattico – educative.

Si profila, in questo modo, la necessità di pensare per le scuole italiane all'estero un percorso di ricerca e di formazione del personale indirizzato all'acquisizione di specifiche competenze per l'elaborazione di un'offerta formativa che tenga conto dei caratteri essenziali e dei tratti comuni alle due proposte curriculari contemporaneamente presenti nel contesto scolastico.

### **10.13 Alcune considerazioni sulle interviste realizzate nelle scuole italiane in Spagna**

Come osservato nell'analisi dei dati relativi al campione esaminato in provincia di Udine, anche nel caso delle scuole italiane in Spagna è possibile rilevare alcuni contributi originali e di approfondimento resi possibili dall'analisi qualitativa dei dati raccolti mediante le interviste.

Il primo aspetto messo in rilievo dagli intervistati riguarda l'approccio adottato verso l'esperienza all'estero che, in assenza di formazione specifica anche rispetto alla sede di destinazione, richiede tempo per essere compresa ed ha l'immediato effetto di costringere il docente dentro la sua area disciplinare e dentro il gruppo di alunni cui viene assegnato. A questo aspetto di chiusura iniziale si collega l'atteggiamento che il docente assume sapendo che questa esperienza professionale ha una durata limitata nel tempo (da un minimo di quattro a un massimo di nove anni di servizio al momento dello svolgimento della ricerca; oggi il mandato è stato ridotto e unificato a un massimo di sei anni). Questi fattori limitanti vengono ulteriormente accentuati dalla sostanziale permanenza di una rigida organizzazione per ordini di scuola che limita ulteriormente, non solo la collegialità, ma la stessa possibilità di partecipare alla progettazione dell'offerta formativa a livello di istituto omnicomprensivo. Nella separazione rilevata tra gli ordini di scuola è particolarmente significativa quella tra la scuola dell'infanzia, in quanto scuola privata, e gli altri ordini di scuola statale italiana comunque problematicamente riuniti sotto un unico istituto omnicomprensivo.



Al docente in servizio nelle scuole italiane all'estero viene oggi chiesto di predisporre il PTOF e quindi di curare anche lo sviluppo di un CVI, ma in maniera molto più accentuata che in Italia, queste operazioni avvengono per compilazione a livello di singolo plesso o ordine di scuole (le due situazioni organizzative coincidono) e non sono sottoposte a verifiche sistematiche come avviene sul territorio nazionale mediante la predisposizione del RAV e del PDM e mediante il lavoro del NIV e del NEV. Questo porta, come dichiarato dagli stessi docenti intervistati, a concentrare l'attività di progettazione nella parte iniziale dell'anno scolastico e ad accentuare la tendenza a considerarlo un adempimento burocratico separato dalla *programmazione* dell'attività didattica vera e propria che rimane il fulcro dell'attività progettuale dell'insegnate.

Questo fa sì che all'estero sia meno presente la sensazione di operazione complessa attribuita alla progettazione nelle scuole pubbliche in Italia e che sia meno sentito il problema della insufficiente disponibilità di tempo da dedicare ad essa. Queste ultime considerazioni sono favorite anche dal minore impatto che hanno i progetti che nella maggior parte dei casi non sono legate al miglioramento o all'ampliamento dell'offerta formativa, la cui minore presenza nelle scuole italiane all'estero li vede: affidati a soggetti esterni; collocati in orario extrascolastico; rivolti solo a gruppi di studenti; in molti casi separati dal resto dell'offerta formativa ad esclusione dei progetti di recupero organizzati dai docenti della scuola secondaria di I grado problematicamente estesi agli altri ordini di scuola.

Il paradosso che contraddistingue l'attuale organizzazione frammenta della progettazione scolastica nelle scuole italiane all'estero è quindi quella di essere più limitata di quella che si sta sviluppando in Italia, nonostante le criticità ambientali e il forte turnover di personale, dovrebbero suggerire di intervenire proprio sul potenziamento della progettualità al fine di garantire sia la costruzione di una precisa identità di istituto, sia di affermare linee forti di continuità nell'organizzazione dell'offerta formativa in un contesto caratterizzato da una forte continuità dei docenti locali e degli studenti che in larga maggioranza completano il proprio percorso di studi permanendo nella stessa sede in cui li hanno iniziati.



## **Riflessioni conclusive**

Il percorso di ricerca sul tema della progettazione scolastica e sulle opinioni, i giudizi di valore, gli atteggiamenti e le dichiarazioni sulle pratiche in uso, raccolte tra un campione di convenienza di docenti che operano nelle scuole della provincia di Udine e nelle scuole statali italiane di Barcellona e Madrid è stato centrato sui documenti di progettazione previsti dalla normativa e sulla ricerca di elementi di continuità e di discontinuità riscontrabili nelle pratiche per la loro predisposizione e utilizzo. La ricerca è stata anche finalizzata a comprendere se le cause di tali continuità o discontinuità, stando alle dichiarazioni dei docenti, fossero riconducibili ai diversi interventi politici di riforma del sistema scolastico nazionale che, dopo il conferimento alle scuole dell'autonomia funzionale, si sono susseguiti e contrapposti negli ultimi due decenni creando un pericoloso effetto di disorientamento che, secondo le ipotesi formulate in premessa al lavoro di ricerca, ha prodotto una frammentazione nelle esperienze e nelle pratiche di progettazione.

### **1. Il controllo delle ipotesi correlazionali**

Rispetto alle ipotesi formulate è stato possibile rilevare un generale atteggiamento positivo dei docenti nei confronti della progettazione anche se questa viene intesa e rimane prevalentemente orientata verso la predisposizione e il controllo delle attività didattico-educative rivolte agli studenti e alle classi loro assegnate. Diversa è l'opinione espressa nei confronti dei documenti di progettazione indirizzati all'organizzazione e alla valutazione

dell'offerta formativa dell'intera istituzione scolastica autonoma dove si cominciano a vedere i primi importanti segnali di discontinuità. Verso di essi, infatti, si conserva un giudizio complessivamente positivo che però contrasta, sia con il basso livello di conoscenza, sia con la scarsa partecipazione alla loro redazione. Ne consegue un grado di comprensione e di utilizzo dei documenti di progettazione che, al momento della ricerca, complici anche le difficoltà di comprensione dei concetti specifici spesso intesi e utilizzati dai docenti interpellati in modo acritico e contraddittorio, può essere considerato insufficiente visto l'emergere di un primo diffuso scollamento tra l'assolvimento del compito di ordine burocratico – amministrativo, funzionale alla loro redazione nei tempi e nei modi imposti dalle norme, e il loro effettivo utilizzo nella gestione delle attività in classe per le quali i docenti dichiarano di fare ricorso ad altri mezzi e strumenti. A questo generale scollamento si rapportano le vere e proprie fratture interne al corpo docente nel giudizio di utilità dato ad ognuno dei documenti di progettazione considerati dalla ricerca. In questo caso emergono posizioni contrapposte, in particolare verso quelli che possiamo considerare i due documenti polo della progettazione più vicina al prevalente lavoro didattico dei docenti: le INC e i documenti che da esse derivano a livello di singola istituzione scolastica autonoma, i CVI. A questi due poli si contrappone anche la scelta molto pragmatica di numerosi docenti di negare in toto l'utilità della progettazione, ovvero di costruire la propria azione didattica – educativa partendo dal basso della situazione concreta degli alunni mediante l'utilizzo di strumenti diversi come il libro di testo, materiali autoprodotti o altre risorse reperite in rete. In quest'ultima scelta operativa si accentua ulteriormente la netta separazione tra l'atto formale della progettazione affidata a ogni istituzione scolastica autonoma e l'atto di ideazione, contestualizzazione e realizzazione dell'offerta formativa posto in carico al team o al singolo docente. Un ulteriore, preoccupante, elemento di discontinuità nelle pratiche di progettazione descritte dai docenti riguarda l'elevato numero di progetti proposti in ogni scuola, nella maggior parte dei casi per il miglioramento o per l'ampliamento dell'offerta formativa, che, contrariamente a quanto registrato per la progettazione istituzionale, vede coinvolta una larga maggioranza dei docenti. Quest'ultimo aspetto, rapportato con la scarsa partecipazione alla progettazione di istituto, rappresenta uno squilibrio nel sistema interno alla scuola autonoma dove i progetti assumono una dimensione propria, per certi versi contrapposta o alternativa ad essa, segnando, ancora una volta, la distanza tra il burocratico e il pragmatico, tra il dichiarato e l'agito, tra il lato teorico e quello pratico della progettazione.

Tutti gli elementi finora considerati hanno determinato un venir meno della collegialità non solo auspicata ma normativamente prevista per tutte le attività di progettazione. Anche questo deve essere letto come un elemento di discontinuità che ostacola le attività di progettazione scolastica. La complessità della progettazione, insieme al proliferare di progetti a tutti i livelli dell'organizzazione scolastica ha, di fatto, favorito il lavoro di singoli docenti o di piccoli gruppi la cui azione fatica a trovare la dovuta ricomposizione a livello di Collegio dei docenti. Il sistema di progettazione oggi riconducibile al ciclo individuato dal SNV nei passaggi istituzionali che, dalla definizione del PTOF, passano per il RAV, il PDM e la RS, rimane per il momento separato dal ciclo classico di progettazione delle attività curricolari ed extracurricolari che si realizza nella tradizionale sequenza lineare e che ancora si regge: sulla programmazione educativa e didattica; sulle scelte operative, metodologiche e strumentali per la sua realizzazione; sulle successive operazioni di misurazione e di valutazione dei soli apprendimenti degli alunni, nonostante in molti casi il CVI sia stato da tempo organizzato per competenze. Quest'ultimo aspetto evidenzia un'ulteriore separazione che distanzia curriculum, progettazione e valutazione in quella che viene ancora vissuta come una discontinuità tra la trasmissione dei contenuti dei saperi disciplinari che si realizza attraverso l'operazionalizzazione degli obiettivi didattici e la certificazione di conoscenze e competenze.

In estrema sintesi, per quanto i docenti che hanno partecipato alla ricerca individuino i raccordi interni al nuovo sistema normativo di progettazione scolastica che mette in comunicazione tra di loro tutti i documenti previsti nelle varie fasi, essi non ne riconoscono i collegamenti forti con l'attività didattica e i loro bisogni pratici, per la concreta gestione dei quali, di fatto, lavorano in solitudine o, al massimo, in piccoli gruppi spesso informalmente costituiti su basi di affinità personale più che professionale.

I docenti, inoltre, non si ritengono sufficientemente formati o, in alcuni casi, hanno assunto una posizione di rifiuto che li allontana dall'essere direttamente e costantemente coinvolti nella più complessa attività di organizzazione dell'intera istituzione scolastica autonoma e nella valutazione della qualità, efficienza ed efficacia della sua progettazione.

La ricerca sulle cause che hanno prodotto questa situazione di frammentazione delle esperienze può essere ricondotta a una serie di fattori che, riassumendo le dichiarazioni e le posizioni assunte dai docenti, possono essere sintetizzate in almeno tre forme di discontinuità: organizzative; concettuali; operative.

## 1.1 Discontinuità organizzative

Possiamo raggruppare sotto questo termine tutti gli aspetti di discontinuità rilevabili nei passaggi da una riforma all'altra e negli aspetti da ognuna di esse trattati, modificati, elisi o semplicemente ignorati, che contribuiscono a comporre l'attuale quadro organizzativo. Il primo di questi aspetti riguarda il mantenimento della separazione tra i tre ordini di scuola che fanno capo allo stesso istituto comprensivo che contrasta con l'estensione dell'obbligo di istruzione e con la disposizione di indicazioni nazionali per la predisposizione di un curriculum verticale di istituto. All'interno di questa problematica, e per gli scopi di questa ricerca, spicca, per la stessa ripetuta denuncia fatta da parte dei docenti, la condizione in cui operano i docenti della scuola secondaria di I grado i quali, a differenza degli altri due ordini di scuola, non hanno un tempo e uno spazio specificamente dedicato alla progettazione che si risolve nei limiti delle possibilità operative del Consiglio di classe e ostacola lo sviluppo dei necessari collegamenti in verticale previsti dalle INC per lo sviluppo del CVI.

Questa mancanza accentua il secondo problema di carattere organizzativo che riguarda il prevalere di attività di progettazione limitate alle singole discipline o, nel migliore dei casi, ai dipartimenti che ne raggruppano alcune, a scapito di una auspicabile attività di progettazione inter e trans-disciplinare orientata alle competenze. Questione che sottolinea la difficoltà che nella predisposizione del CVI per competenze si incontra nell'armonizzare la progettazione didattica con la pianificazione e implementazione dell'offerta formativa. Particolarmente delicato appare il passaggio dal curriculum organizzato per campi di esperienza della scuola dell'infanzia a quello per discipline della scuola secondaria. Questione che, oltre a evidenziare il distacco tra la logica della progettazione curricolare per competenze da quella per obiettivi di apprendimento, ripropone il rischio di secondarizzazione della scuola primaria, già registrato dopo l'emanazione del programmi del 1985, e non tiene conto dei limiti dei saperi disciplinari soprattutto rispetto alla tenuta dei rispettivi impianti epistemologici e alla validità, nel tempo, dei contenuti proposti e delle competenze attraverso di essi raggiungibili. Rispetto ai saperi disciplinari è interessante notare il grado elevato di consapevolezza mostrato da alcuni docenti rispetto alle differenze nella loro strutturazione a partire, ad esempio, dalla particolarmente puntuale ed efficace organizzazione per competenze dei curricula e dei *syllabus* predisposti a livello internazionale per la didattica delle lingue.

Il terzo aspetto rilevante nell'ambito delle discontinuità organizzative analizzate riguarda il mancato intervento sui tempi e sugli spazi dedicati alla progettazione che rimangono invariati a fronte di un oggettivo aumento anche solo della semplice produzione cartacea o elettronica della documentazione richiesta, al punto da risultare oggi compressi e inadeguati.

Secondo i docenti ad essere inadeguato è anche il piano di formazione che avrebbe dovuto sostenere con maggiore efficacia il passaggio alle nuove forme di progettazione scolastica tuttora poco conosciute o incomprese.

### *1.2 Discontinuità concettuali*

Il rilievo sull'inadeguatezza della formazione data ai docenti sui temi della progettazione si ripropone nelle segnalazioni sui problemi di comprensione e utilizzo dei concetti introdotti o riproposti dai diversi provvedimenti di riforma del sistema scolastico nazionale con i quali sono stati intitolati anche i nuovi documenti ad essi afferenti. Si tratta di un problema che necessiterebbe di essere ripreso con maggiore attenzione anche a livello accademico. Molti docenti, anche nel corso delle interviste, mostrano un uso confuso e approssimativo dei concetti legati alla progettazione, il cui termine alternativo più spesso utilizzato con funzione di sinonimo è quello di programmazione. I livelli logici e strutturali sottesi ai concetti di piano (dell'offerta formativa o di miglioramento) rapporto (di valutazione), rendicontazione (sociale), non sono chiari al personale scolastico che tende a utilizzarli indistintamente. La consapevolezza di questa difficoltà è dimostrata dalla richiesta che i documenti di progettazione siano corredati da un glossario per evitare i continui fraintendimenti sperimentati durante il loro utilizzo. Di particolare rilievo nel documentare questa difficoltà è il ricorso, più volte registrato durante la ricerca, all'impiego dei citati concetti di programma e di progetto, di programmazione e di progettazione, come se fossero dei sinonimi. Si tratta di una situazione non nuova nel campo degli studi pedagogici. Basti ricordare il carattere polisemico dei termini curriculum e competenza che è stato ripetutamente trattato come problema non solo in ambiente scolastico ma, come osservato nella prima parte della presente ricerca relativa allo studio sulla letteratura scientifica di riferimento, anche in quello accademico.

Il concetto di programmazione, in particolare, appare come il più problematico essendo stato

per anni utilizzato per indicare l'attività di predisposizione delle attività didattico – educative da parte dell'insegnante chiamato a concretizzare il programma nazionale e assunto oggi anche in campo pedagogico al più elevato grado di concetto utilizzato per descrivere la generale attività di intervento politico organizzativo sull'intero sistema. In generale la ricerca evidenzia come non sia ancora stato completamente compreso il passaggio dai concetti che hanno caratterizzato la scuola prima dell'avvento dell'autonomia e quelli sui quali si basa l'attuale strutturazione delle pratiche di progettazione. Simbolico, in questo senso, è il mancato passaggio, teorico e pratico, dal *programma* nazionale al *curricolo* verticale di istituto organizzato per competenze.

### *1.3 Discontinuità operative*

Nel corso dei lavori di ricerca i docenti hanno ripetutamente segnalato le difficoltà di accesso ai documenti di progettazione sia come autori, confrontandosi con le indicazioni per la loro redazione, sia come fruitori, dovendo sintetizzare nei testi programmatici precisione tecnica e funzionalità comunicativa. La complessità di PTOF, CVI, RAV, PDM e RS fanno sì che per la loro redazione non possa essere direttamente coinvolto un numero elevato di docenti, sia per ragioni di opportunità, di spazio e di tempo, sia per le citate difficoltà di interpretazione del significato dei concetti utilizzati. Per questi ultimi sarebbe importante avere una formazione finalizzata all'acquisizione di un linguaggio comune da condividere e spazi adeguati per lo studio e la conoscenza diffusa dei documenti di progettazione che identificano ogni istituzione scolastica autonoma. Questa prima discontinuità operativa può essere, secondo alcuni docenti, riconducibile al fatto che si tratti di documenti che non sono stati concepiti per essere utilizzati nelle scuole, ma che siano funzionali alla sola raccolta di dati necessari alle indagini statistiche condotte per monitorare l'evoluzione del sistema scolastico nazionale e proprio per questo lontani dalle reali esigenze degli studenti e delle scuole. Al di là della corrispondenza o meno di tali affermazioni rispetto alle reali intenzioni del legislatore, il recente proliferare di documenti molto tecnici di progettazione e valutazione dell'organizzazione scolastica ha creato non pochi problemi di gestione coerente delle fasi di ideazione, costruzione utilizzo e verifica in termini operativi e descrittivi delle azioni progettate.



Questo elemento di discontinuità si ricollega ai citati problemi di conoscenza e uso dei documenti e alla loro effettiva capacità di documentare le esperienze e di comunicare efficacemente quanto effettivamente realizzato nelle scuole e nelle classi. Problema che può essere ricondotto non solo alla natura stessa dei documenti, ma anche alla capacità di utilizzo dei dati raccolti da parte delle singole scuole. Non si può, infatti, sottovalutare l'importanza della pratica avviata dall'Invalsi di restituzione alle scuole dei dati, raccogliendoli e comparandoli secondo indicatori e criteri rappresentativi del sistema, utili all'individuazione di priorità nella predisposizione, nella valutazione e nell'aggiornamento dei documenti che compongono oggi il ciclo triennale di progettazione e valutazione dell'offerta formativa.

Su queste basi si fondano pure le discontinuità operative tra INC e CVI, ma anche tra CVI e PRD e tra PRG e PRD quando al docente non sono chiare le ragioni delle scelte di carattere generale e le implicazioni dirette sul lavoro didattico – educativo contenute nel PTOF.

In particolare, per quanto riguarda le discontinuità tra INC e CVI, oltre alle osservazioni sull'uso contrapposto di questi due documenti che dovrebbero essere invece coordinati e conseguenti, essendo il CVI la contestualizzazione delle INC, emergono nelle considerazioni dei docenti osservazioni sul carattere limitante del CVI che ostacolerebbe la libera azione autonoma di progettazione didattico - educativa affidata al docente. Per queste ragioni, in molti casi, sono maggiormente gradite e ritenute più utili le INC. Negli approfondimenti sul tema, esaminati nel corso dell'elaborazione dei dati raccolti, emerge però un ulteriore elemento di criticità dato dalla sostanziale interruzione del processo di evoluzione del CVI che, una volta redatto, è stato forse considerato alla stregua di un documento burocratico amministrativo concluso, perdendo così la necessaria dinamicità, flessibilità e modificabilità, che avrebbe dovuto renderlo il vero motore didattico del PTOF. All'interno di questa tendenza può essere collocata anche la distanza rilevata tra CVI e PRD visto che, sempre stando alle dichiarazioni dei docenti sulle pratiche di progettazione in uso nelle scuole, una volta concluse le operazioni di predisposizione del CVI, la PRD non è stata più ritenuta necessaria determinando, di fatto, una separazione netta tra curriculum immaginato e curriculum agito. Si è in questo modo riproposto lo stesso problema già ampiamente trattato negli studi sul doppio curriculum esaminati nella prima parte di questa ricerca. Presenta analogie con questa modalità operativa anche la netta separazione individuata tra PRD e PRG dove alla prima viene riconosciuto il compito di espletare gli adempimenti di ordine burocratico, mentre ai secondi si affida la funzione di intervento sull'attività didattica vera e propria.

Questo rivela il riproporsi nel tempo, ma anche all'interno delle coordinate pratiche sistematiche di progettazione, del problema del doppio o, per lo meno, della sensazione diffusa tra i docenti del costante raddoppio delle attività di progettazione che li costringe a operare contemporaneamente su un piano che possiamo definire virtuale, o burocratico – amministrativo, cui si contrappone, con limitate possibilità di collegamento, il piano del reale o della progettazione delle attività didattiche.

Quelle appena descritte sono discontinuità di ordine operativo che, se da un lato affondano le loro radici nelle esperienze di progettazione condotte in questo Paese fin dal secondo dopoguerra, dall'altro evidenziano l'attuale difficoltà a concepire la progettazione come un'attività che, insieme alle articolate forme di valutazione che ne costituiscono parte integrante, accompagna e non solo precede le attività di ordine educativo e didattico rivolte agli studenti, per la realizzazione delle quali è indispensabile il coordinamento con l'intera organizzazione scolastica e il confronto con tutti gli interlocutori e i portatori d'interesse.

Nelle ipotesi poste all'inizio della ricerca alla base di questa problematica frammentazione delle esperienze di progettazione sono state poste le ripetute azioni di riforma e di controriforma che hanno investito la scuola negli ultimi due decenni. Questa ipotesi sembra essere avvalorata dalla comparazione con i dati raccolti nelle scuole statali italiane in Spagna che, come dettagliatamente specificato nella terza parte della ricerca, operano alle condizioni prevalenti sul territorio nazionale, quindi in assenza delle procedure legate alla predisposizione dei documenti previsti dal SNV. Ebbene in tali contesti operativi, per quanto la progettazione non sia priva di criticità specifiche, non emergono le stesse problematiche presenti nel contesto della provincia di Udine. La percezione dell'attività di progettazione è meno incombente sul lavoro dei docenti tra i quali sono praticamente assenti i riferimenti alla complessità rilevati nel campione friulano, così come non viene data la stessa enfasi alle pressioni determinate dalle ristrettezze di tempo e di spazio per la loro realizzazione. Molto più circoscritto è anche l'impatto portato dai PRG che investono in misura decisamente inferiore il personale docente delle scuole italiane all'estero. Va osservato che, per le stesse ragioni, in queste scuole è molto meno sviluppata la capacità di valutare la qualità della progettazione e quindi di intervenire sul costante miglioramento dell'intera organizzazione dell'offerta formativa proprio per la mancanza dei complessi strumenti in uso sul territorio nazionale. Si può quindi sostenere che l'attuale livello di complessità e la presenza di discontinuità e fratture nelle pratiche di progettazione possa essere ritenuto anche una diretta

conseguenza dell'effetto destabilizzante prodotto sul sistema scolastico italiano dal susseguirsi di interventi di riforma rimasti incompiuti i cui risultati sono ancora evidenti per il permanere di parte dei concetti, degli strumenti e delle pratiche di volta in volta introdotti che continuano a convivere nell'esperienza quotidiana di ogni docente insieme al tutte le contraddizioni di cui sono portatori. Resta comunque da verificare quali saranno gli effetti prodotti sul sistema dall'attuale processo di riforma, se avrà il tempo di giungere a completa applicazione. La ricerca infatti restituisce l'immagine di una scuola divisa e in difficoltà rispetto alle pratiche di progettazione che si stanno utilizzando. Ma si tratta di un'immagine che la ritrae nel tratto finale del primo triennio di applicazione del nuovo ciclo di progettazione e di valutazione dell'offerta formativa nel corso del quale sono stati prodotti numerosi atti di indirizzo volti a rendere agevole e comprensibile la gestione delle complesse procedure richieste. Si può per questo ragionevolmente ritenere che l'uso di questi nuovi strumenti e la capacità di interpretare i dati attraverso di essi raccolti e restituiti alle scuole migliorerà nel tempo e che al posto dell'attuale prevalere di una situazione molto frammentata e discontinua si possa gradualmente sostituire un quadro più organico e sistematico di gestione della progettazione scolastica in tutte le sue dimensioni. Su questo auspicabile andamento un ruolo fondamentale sarà giocato, oltre che dalla stabilità funzionale al consolidamento del SNV, una massiccia attività di formazione del personale accompagnata da specifiche azioni di ricerca e di documentazione delle esperienze.

## **2. Strategie di superamento delle discontinuità e percorsi di sviluppo sostenibile della progettazione**

Escluse le invocazioni per un ritorno alle pratiche utilizzate in passato che giustificano il rifiuto all'accoglimento delle innovazioni proposte, non sono molte le soluzioni adottate dai docenti per migliorare la gestione dei problemi rilevati nella predisposizione e nell'utilizzo dei documenti di progettazione. Le prassi sinteticamente descritte nella maggioranza delle dichiarazioni rilasciate possono essere ricondotte a:

- un ampliamento dei momenti di lavoro collegiale, magari sotto l'esperto coordinamento di una figura professionale intermedia con incarichi e competenze specifiche come, ad esempio, la gestione del CVI;

- la semplificazione delle procedure attraverso l'utilizzo di modelli standard (che può essere in parte collegato al percorso intrapreso dall'INVALSI nelle procedure on line di compilazione dei documenti di progettazione);
- la maggiore contestualizzazione dei documenti per l'adattamento alle esigenze concrete del territorio e dell'utenza.

Questo limitato scenario operativo dimostra la difficoltà a intervenire localmente nel miglioramento delle complesse pratiche di progettazione che, come dimostrato dalla ricerca, finiscono per essere oggi gestite da un gruppo ristretto di docenti in ogni scuola e per essere poco conosciute e frequentate dalla maggioranza dei membri del collegio dei docenti pressati dalle contingenti esigenze imposte dalla didattica curricolare in classe.

Per le stesse ragioni sono state più numerose e articolate le proposte di intervento sull'attuale sistema normativo che disciplina la progettazione scolastica. Tali proposte si sono concentrate, ancora una volta, sul problema del tempo insufficiente per svolgere adeguatamente tutti i compiti richiesti e sul tema del miglioramento della collegialità, ritenuta evidentemente la migliore strategia per gestire questa complessità e per garantire la necessaria mediazione con lo scopo di giungere a una più adeguata condivisione di mete, strumenti, e dello stesso linguaggio tecnico specifico funzionale ad una efficace comunicazione tra professionisti.

Un numero considerevole di richieste e di proposte di intervento di modifica ritenuto migliorativo, che i docenti hanno formulato, sono state indirizzate verso la semplificazione delle pratiche di progettazione. Quest'ultima istanza, particolarmente presente nelle interviste, non è di immediato accoglimento, data la complessità del sistema sviluppato per gestire la progettazione scolastica, ma non può essere considerata priva di fondamento o semplicemente legata a una improbabile banalizzazione del problema. Sicuramente, stando alle considerazioni dei docenti del campione interpellato, per migliorare almeno la gestione del lavoro di progettazione uno dei primi problemi da affrontare è il ridimensionamento di un CVI troppo articolato e complesso e quindi di difficile attuazione, soprattutto dove è più forte la sua eterogeneità in quanto risultato di un lavoro di compilazione di diversi curricula generalmente organizzati su base disciplinare. Per questo una delle strategie già utilizzate in alcune delle scuole campione o solamente proposte in altre, riguarda l'uso di moduli condivisi per semplificare, unificare e facilitare la condivisione dei documenti di progettazione prodotti ai vari livelli dell'organizzazione scolastica.

Questo aspetto si collega con un'ultima costante nelle proposte dei docenti che si ritiene opportuno porre nuovamente in rilievo: la richiesta di interventi di formazione specifica, non tanto sulle basi teoriche o normative sottese alle pratiche di progettazione, quanto sulle sue declinazioni pratiche e sulla comprensione delle modalità da attuare per avvicinarle al contesto e renderle utili al miglioramento delle attività didattiche. Un atteggiamento, dettato prevalentemente dalla pressione esercitata dall'utenza sui docenti, che però non minimizza l'emergere di un'attenzione anche verso l'attuale difficoltà, manifestata da molti di coloro che hanno partecipato alla ricerca, ad avere una visione più globale della progettazione di cui si intuisce l'importanza ma ancora non se ne padroneggia e valorizza un impiego che superi il dominante aspetto burocratico - amministrativo. Rispetto a quest'ultimo aspetto sono interessanti le riflessioni sul ruolo che potrebbe assumere il dirigente scolastico nel guidare i docenti verso un uso esteso, funzionale e consapevole dei nuovi strumenti per la progettazione e per la valutazione dell'offerta formativa.

### **3. Basi per lo sviluppo di un sistema di progettazione reticolare**

La recente vicenda della prolungata chiusura delle scuole a causa della pandemia da corona virus e la successiva lenta e intermittente ripresa delle attività didattiche in presenza ha posto in maniera pressante almeno due problemi che possono essere considerati di interesse per gli esiti di questa ricerca e per eventuali successivi sviluppi ed approfondimenti. Il primo riguarda la messa a punto di una possibile risposta tecnologica al problema della gestione della complessità della progettazione scolastica. Il secondo investe il tema della ricerca dei tratti essenziali dell'offerta formativa che ogni scuola deve garantire e specificare nel proprio CVI e includere nel PTOF. Tutti e due i problemi sono riconducibili alla necessità di costruire un modello sostenibile di progettazione dove siano esplicitati i nodi essenziali, i vincoli imprescindibili sui quali di volta in volta andare a definire le scelte di contenuto attraverso le quali indirizzare i percorsi di apprendimento e favorire lo sviluppo di competenze tra gli studenti.

La soluzione tecnologica non è tanto da ricercare nella predisposizione di un sistema idoneo a supportare la gestione della progettazione scolastica secondo logiche da programma gestionale informatizzato, quanto, piuttosto, su un definitivo cambio di prospettiva

finalizzato a superare almeno alcuni dei limiti di una cultura della progettazione ancora tendenzialmente centrata sulla gestione di percorsi tassonomici, gerarchici e lineari, la cui dinamicità si esprime essenzialmente sull'asse spazio-temporale, a favore di una visione più organica della progettazione e gestione dei processi di insegnamento - apprendimento.

Questa nuova tecnologia, che potremmo identificare come *progettazione reticolare*, potrebbe essere basata sulla possibilità di gestire la rete composta di variabili o l'eventuale mappa di indicatori in grado di evidenziare le correlazioni tra i diversi nodi che vanno a comporre l'attuale sistema identificabile come *ciclo di progettazione e valutazione dell'offerta formativa*.

Anche la ricerca dei tratti essenziali dell'offerta formativa di una scuola centrata sugli alunni e sull'acquisizione di competenze rappresenta un problema tecnologico rispetto al quale sono già state poste le basi operative dagli studi sull'UDL esaminati nella prima parte della ricerca dove non tanto la semplificazione ma la semplicità è uno dei sette principi di base. Precisi riferimenti alla reticolarità sono presenti anche nei citati studi sull'inclusione dove questo aspetto viene considerato strategico e diventa un criterio di misura nell'accertamento del grado di inclusività raggiunto dalla scuola e della qualità dei processi in corso. Più in generale il binomio sostenibilità – reticolarità è ben presente anche nel lavoro di riconcettualizzazione che caratterizza l'attuale fase degli studi internazionali sul curriculum.

### *3.1 Il ciclo interno di progettazione reticolare*

Del ciclo di progettazione e valutazione dell'offerta formativa sono noti gli oggetti che ne costituiscono le componenti interne la cui gestione è affidata alle istituzioni scolastiche autonome - PTOF, RAV e PDM - e le principali azioni che tra di essi intercorrono e che, senza pretesa di esaustività, si possono sintetizzare in: realizzazione, verifica e documentazione delle esperienze compiute. Queste azioni identificano le possibili relazioni non solo in termini consequenziali o spazio - temporali, ma anche secondo coordinate di sincronicità e interrelazione. Per esempio, un intervento di modifica del PTOF determina un cambiamento anche negli esiti documentati nel RAV e nel REV, ed ha quindi conseguenze dirette sullo sviluppo del PDM ed effetti sulla RS. Possiamo per questo immaginare la progettazione come un eco-sistema dove ogni intervento su un elemento produce effetti sugli

altri. Si pone per questo la necessità di acquisire nuove competenze professionali per la gestione sostenibile dei processi messi in atto.

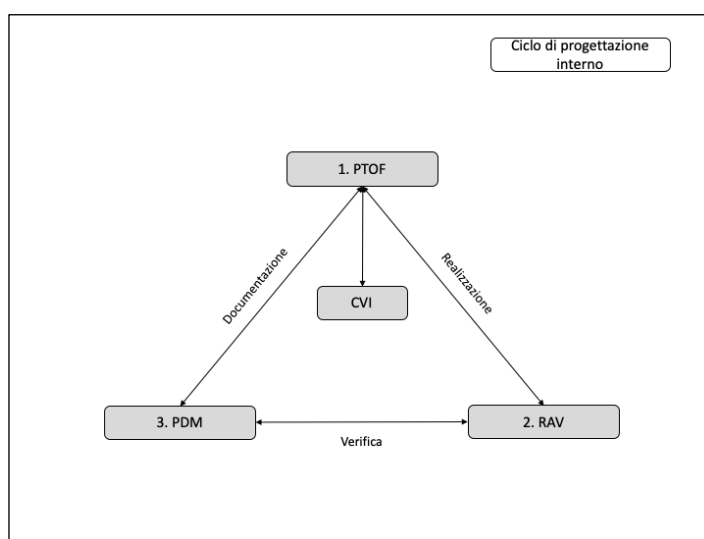


Figura C1, Ciclo interno di progettazione

La capacità di operare questo tipo di analisi, tanto in fase di *realizzazione*, quanto in fase di *verifica* e di *documentazione* del raggiungimento o meno delle finalità individuate dal PTOF potrebbe consentire dunque di migliorare le attuali capacità di gestione e favorirebbe il processo qualitativo di convergenza e di integrazione delle azioni di progettazione scolastica avviate con l'istituzione del SNV. Il punto di riferimento nel ciclo interno di progettazione reticolare non può che essere il CVI che, non a caso, insieme al PTOF, rappresenta in questo momento il lavoro più impegnativo affidato al Collegio dei docenti e nello stesso tempo il documento operativo più strategico per qualificare l'intera offerta formativa di ogni istituzione scolastica autonoma. Per la struttura reticolare del CVI, che guida la parte di progettazione reticolare più profonda dell'offerta formativa della scuola si rimanda alla rielaborazione della mappa di Kerr proposta da Castoldi (2015) e illustrata nella prima parte delle presente ricerca.

### 3.2 Il ciclo esterno di progettazione reticolare

La progettazione reticolare, che potrebbe essere la nuova base all'interno della quale si attua la progettazione scolastica, trova una sua continuità, oltre che al suo interno con la gestione





tra curricolo progettato e curricolo agito, sia nella molteplicità delle possibili connessioni con gli oggetti e le relazioni che compongono il ciclo esterno di progettazione attraverso il quale la scuola autonoma, intesa come elemento base del sistema nazionale di istruzione e formazione, si collega con il resto del sistema formale, informale e non formale che costituisce oggi l'intero ventaglio delle opportunità formative di ogni alunno.

#### **4. Prospettive: tra ricerca di continuità progettuali e discontinuità politiche**

La ricerca empirica sugli elementi di continuità e di discontinuità evidenziati dalle dichiarazioni e dagli atteggiamenti assunti dagli insegnanti dei due campioni considerati ha evidenziato la complessiva situazione di frammentazione delle esperienze di progettazione che caratterizza questa fase dello sviluppo del sistema scolastico nazionale e ne ha rilevato i possibili collegamenti con i numerosi e contraddittori interventi politico – amministrativi di riforma che si sono avvicinati negli ultimi due decenni. Tuttavia, l'attuale fase di consolidamento e affinamento del progetto di scuola che si è andato delineando a partire dall'istituzione del SNV sta portando alla luce alcuni importanti processi di convergenza basati su un'accurata raccolta sistematica di dati sul funzionamento delle istituzioni scolastiche autonome e sulla loro interpretazione rispetto a precisi e riconosciuti indicatori la cui costruzione si va affinando nel tempo. Sono processi costruiti su un dialogo costruttivo tra le parti, sia sul piano tecnico, come nel caso specifico del confronto tra il lavoro del NIV e del NEV, sia sul piano pragmatico della condivisione di esperienze, strategie e obiettivi con le reti costituite dai diversi portatori di interesse, come nel caso dei programmi territoriali o dell'apertura della scuola verso la comunità consentita dalla RS.

Manca, in questa fase, una maggiore capacità delle scuole e dei docenti che in esse operano, di ottimizzare l'uso di questi nuovi strumenti che compongono un quadro coerente e funzionale di gestione della progettazione scolastica per la quale sarebbe auspicabile la messa a punto anche di nuove tecnologie per la cui creazione sarà indispensabile un'intensificazione dei rapporti tra scuola, università ed enti di documentazione e ricerca secondo le linee procedurali già tracciate dalle citate esperienze di ricerca-formazione.

Sarà per questo interessante verificare nel tempo i mutamenti intervenuti nelle pratiche di progettazione utilizzate dagli insegnanti, gli atteggiamenti assunti, le loro opinioni e le

proposte finalizzate al loro costante miglioramento. Quelle che sono state raccolte durante questa ricerca, oltre a evidenziare le difficoltà interne alle singole istituzioni scolastiche autonome di rispondere in maniera adeguata alle esigenze sorte in seguito ai mutamenti sociali e ai cambiamenti introdotti nell'organizzazione scolastica, sono emerse con chiarezza anche sostanziali elementi di criticità che dall'esterno ne condizionano l'operato.

Rimane, infatti, irrisolto e certamente al di fuori delle possibilità di azione collegiale del personale scolastico, il problema di un necessario intervento politico sugli elementi strutturali, organizzativi e procedurali che, come dimostrato anche attraverso la presente ricerca, continuano a ostacolare il processo di sviluppo delle istituzioni scolastiche autonome e di crescita della professionalità del personale che in esse vi opera. Appare in questo senso non più procrastinabile un radicale intervento su alcuni degli istituti giuridici sui quali si regge il sistema scolastico nazionale. Il primo di questi è proprio l'autonomia scolastica, ancora poco valorizzata e depotenziata, sia da interventi contraddittori di distribuzione di poteri e responsabilità tra centro e periferia, sia dalla povertà delle risorse messe a disposizione per garantirne l'operatività. Su questo aspetto pesano anche i modelli assunti come punti di riferimento, primo fra tutti quello *resistente* riconoscibile nelle rigidità procedurali del centralismo burocratico - amministrativo, ma anche quello ispirato a una visione aziendalista della scuola pubblica, che ne hanno in parte snaturato la precisa funzione politica e sociale prevista dal dettato costituzionale.

Accanto a questo problema di fondo emerge anche la necessità di un riordino dei cicli che sia coerente con le disposizioni sull'obbligo scolastico. È essenziale trovare una risposta organizzativa unitaria che superi l'attuale inutile suddivisione per ordini di scuola che costituisce una delle ragioni della frammentazione osservata nelle esperienze di progettazione scolastica. Sarebbe in questo caso di estrema importanza dare piena inclusione alla scuola dell'infanzia nel sistema scolastico nazionale dando una strutturazione precisa e continua almeno alla progettazione del percorso formativo previsto all'interno dell'istituto comprensivo recuperando quella dimensione collegiale perduta e ripetutamente invocata dagli insegnanti.

Un'ulteriore considerazione riguarda la ridefinizione del profilo professionale del docente cui, come osservato, vengono oggi affidate nuove funzioni che trovano corrispondenza nei processi formativi e di professionalizzazione definiti a livello universitario per l'impiego in ogni ordine di scuola, ma ai quali non corrisponde né un'adeguata strutturazione dei tempi e

degli spazi di azione a livello di singola istituzione scolastica autonoma, né il necessario supporto mediante specifiche e costanti attività di formazione e di ricerca-formazione sia in ingresso che durante lo sviluppo della carriera professionale. Quest'ultima considerazione ripropone l'annoso e strategico tema delle risorse che vengono assegnate alla scuola la cui consistenza ne qualifica il grado di importanza che nel nostro Paese le viene attribuito in questa fase storica.



## Appendice 1 – Questionario

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA - DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Dottorato in Scienze dell'Educazione - Area M-PED 04 - Pedagogia Sperimentale

Indagine su insegnanti e progettazione scolastica

Gentile Insegnante,

il mondo della scuola continua ad essere interessato da cambiamenti che incidono profondamente sul livello di competenza professionale richiesto oggi per operare all'interno delle istituzioni scolastiche autonome. In particolare, il settore di attività legate alla progettazione ha assunto un livello di complessità inedito. Si chiede oggi al docente di intervenire professionalmente esercitando competenze, non solo di ordine educativo e didattico, ma anche di pianificazione e verifica della qualità dell'offerta formativa dell'Istituto; di organizzazione delle sue risorse; di sperimentazione e di ricerca di percorsi innovativi che ne mantengano efficace e attuale l'azione nel tempo e nel contesto operativo di riferimento. Il questionario che trova allegato a questa lettera intende dare voce agli insegnanti intorno al tema della progettazione in campo scolastico per poter osservare, dal punto di vista privilegiato di chi opera concretamente nel contesto scolastico, quali cambiamenti stiano avvenendo all'interno delle scuole dopo l'introduzione dei nuovi documenti di progettazione (PTOF; RAV; PDM).

L'indagine è condotta nell'ambito delle attività di Dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna e coinvolge un campione di istituti comprensivi individuati in Provincia di Udine e nelle scuole statali italiane presenti in Spagna. Chiedo la collaborazione a docenti che, come Lei, operano all'interno delle istituzioni individuate, al fine di conoscere direttamente da chi vi opera quale sia la reale situazione vissuta oggi nelle scuole. In questo senso, il Suo contributo alla ricerca è fondamentale per la significatività dei dati che saranno raccolti. Nel questionario non esistono risposte giuste o risposte sbagliate, ma soltanto indicazioni di opinione. Pertanto, La invito a rispondere con estrema sincerità e sempre singolarmente alle domande.

**I DATI RICAVALI DA QUESTA INDAGINE SARANNO TRATTATI NEL PIENO RISPETTO DELLE LEGGI SULLA PRIVACY, IN MODO RIGOROSAMENTE ANONIMO E SOLO IN FORMA AGGREGATA.**

Nel riquadro sottostante Le fornisco alcune indicazioni per la **compilazione** e la **restituzione** del questionario stesso. Certo della Sua disponibilità La ringrazio sinceramente per il contributo che vorrà dare alla ricerca e Le porgo

Distinti saluti

dott. Daniele Castellani

### Indicazioni per la compilazione e la restituzione del questionario.

Dalla pagina seguente troverà una serie di item a cui potrà rispondere segnando con una spunta  il quadratino  più rispondente alla Sua opinione.

La prego di leggere sempre con attenzione le indicazioni all'inizio di ogni item.

Le domande sono generalmente a scelta unica. Solo dove specificamente indicato sarà possibile selezionare più di una risposta.

In caso di errore nella risposta, la può annullare cercando il quadratino selezionato prima di procedere con una nuova scelta.

È molto importante che il questionario venga compilato **singolarmente**.

**Per la restituzione del questionario compilato** troverà presso la sede di servizio un apposito contenitore contrassegnato: "UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA - DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE. Indagine su insegnanti e progettazione scolastica" all'interno del quale potrà depositare la busta contenente il questionario.

**GRAZIE!**

**INDAGINE SULLA PROGETTAZIONE DELL'ATTIVITÀ SCOLASTICA**

<b>PARTE I – La progettazione scolastica</b>					
<b>Sezione I - Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa</b> (art.3 D.P.R. n.275/99; art.1, cc.2, 12, 14, L. n.107/2015)					
1	Come valuta la qualità complessiva del Piano Triennale dell'Offerta Formativa del Suo Istituto?	Bassa <input type="checkbox"/>	Medio bassa <input type="checkbox"/>	Medio alta <input type="checkbox"/>	Alta <input type="checkbox"/>
2	Ha partecipato direttamente alla sua redazione?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> In parte (Specificare) .....			
3	Le capita di utilizzare il PTOF del Suo Istituto per progettare?	Mai <input type="checkbox"/>	A volte <input type="checkbox"/>	Spesso <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
4	Secondo Lei, qual è il livello di conoscenza del PTOF del Suo Istituto tra i Suoi colleghi?	Basso <input type="checkbox"/>	Medio basso <input type="checkbox"/>	Medio alto <input type="checkbox"/>	Alto <input type="checkbox"/>
5	Secondo Lei, qual è il livello di conoscenza del PTOF tra le famiglie del Suo istituto?	Basso <input type="checkbox"/>	Medio basso <input type="checkbox"/>	Medio alto <input type="checkbox"/>	Alto <input type="checkbox"/>

<b>Alcune opinioni sul PTOF</b>					
		Completamente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Completamente d'accordo
6	Il PTOF è un adempimento burocratico richiesto dal dirigente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Il PTOF è uno strumento di dialogo interno alla scuola e con l'esterno (territorio e utenza).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	La predisposizione del PTOF è un peso per gli insegnanti e non aiuta il miglioramento della qualità del servizio scolastico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Il PTOF è l'elemento centrale di tutta la progettazione educativa collegiale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Il PTOF è un documento politico istituzionale che esprime le responsabilità e le intenzioni educative assunte dalla scuola nei confronti dell'utenza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Sezione II – Nel PTOF: il curricolo di istituto, il Rapporto di Auto Valutazione e il Piano di Miglioramento</b> (DPR 275/99, art. 8, co. 2l art. 1, comma 4, D.P R. n. 89/ 2009; Decreto MIUR n.254/2012; art.1, c.3, L. n.107/2015; art.6, D.P.R. n.80/2013; art.4, D.P.R. n.80/2013; art. 1, c. 14 L. 107/2015)					
11	Come valuta la qualità del Curricolo verticale del Suo istituto?	Bassa <input type="checkbox"/>	Medio bassa <input type="checkbox"/>	Medio alta <input type="checkbox"/>	Alta <input type="checkbox"/>
12	Ha partecipato alla sua redazione?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> In parte (Specificare) .....			
13	Secondo Lei, quanto sono collegati tra di loro le Indicazioni Nazionali e il Curricolo del Suo Istituto?	Per niente <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Abbastanza <input type="checkbox"/>	Molto <input type="checkbox"/>
14	Secondo Lei, tra i Suoi colleghi, quanto viene utilizzato	Per niente <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Abbastanza <input type="checkbox"/>	Molto <input type="checkbox"/>

	il Curricolo verticale d'istituto per la progettazione?				
15	Le capita di consultare il Curricolo verticale del Suo istituto per il Suo lavoro di progettazione?	Mai <input type="checkbox"/>	A volte <input type="checkbox"/>	Spesso <input type="checkbox"/>	Molto <input type="checkbox"/>
16	Come valuta la qualità del RAV (Rapporto di Auto Valutazione) predisposto nel Suo istituto?	Bassa <input type="checkbox"/>	Medio bassa <input type="checkbox"/>	Medio alta <input type="checkbox"/>	Alta <input type="checkbox"/>
17	Ha partecipato alla sua redazione?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> In parte (Specificare) .....			
18	Ritiene efficace il PDM (Piano di Miglioramento) predisposto nel Suo istituto?	Per niente <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Abbastanza <input type="checkbox"/>	Molto <input type="checkbox"/>
19	Ha partecipato alla sua redazione?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> In parte (Specificare) .....			

Alcune opinioni sul Curricolo verticale di istituto					
		Completamente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Completamente d'accordo
20	Il Curricolo verticale d'Istituto è il documento di riferimento per la progettazione didattica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Il Curricolo verticale d'Istituto è un adempimento burocratico affidato al Collegio dei docenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Il Curricolo verticale d'Istituto ha la funzione di indicare quali sono le competenze disciplinari e trasversali praticate a scuola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Il Curricolo verticale d'Istituto è un documento troppo astratto per essere utile nella progettazione delle attività didattiche in classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Il Curricolo verticale d'Istituto ha la funzione di dialogare con il territorio e l'utenza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sezione III – La progettazione didattica (art. 2, L. n.517/1977; art.128 D. Lgs. n.297/1994; D. Lgs. n.150/2009)					
25	Per la progettazione dell'attività didattica lavora prevalentemente:	Da sola/o <input type="checkbox"/>	In Consiglio di Classe / Interclasse / Intersezione / Dipartimento <input type="checkbox"/>	In parte con i colleghi <input type="checkbox"/>	Sempre con i colleghi <input type="checkbox"/>
26	Con che cadenza progetta l'attività didattica?	Settimanale <input type="checkbox"/>	Quindicinale <input type="checkbox"/>	Mensile <input type="checkbox"/>	Altro (indicare) <input type="checkbox"/> .....
27	Le capita di utilizzare le Indicazioni nazionali per il curricolo per progettare l'attività didattica?	Mai <input type="checkbox"/>	A volte <input type="checkbox"/>	Spesso <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
28	Quanto utilizza il curricolo verticale di istituto per la Sua attività di progettazione didattica?	Per niente <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Abbastanza <input type="checkbox"/>	Molto <input type="checkbox"/>
29	Secondo Lei, quanto sono legati tra di loro il curricolo di istituto e la Sua attività di progettazione didattica?	Per niente <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Abbastanza <input type="checkbox"/>	Molto <input type="checkbox"/>

Alcune opinioni sulla progettazione didattica					
		Completamente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Completamen te d'accordo
30	La progettazione didattica è una questione formale per rispondere alle richieste del Dirigente Scolastico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	La progettazione della didattica attiene alla libertà di insegnamento del docente: è inutile chiedere che i docenti facciano tante riunioni per progettare collegialmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Progettare la didattica serve a ben poco: quando si va in classe gli studenti stravolgono ogni progetto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Progettare la didattica significa innanzitutto stabilire quali obiettivi di apprendimento vogliamo far raggiungere a tutti gli studenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	La progettazione didattica è una sfida, ogni anno costringe a ripensare alle prassi di insegnamento e questo è molto arricchente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sezione IV – I progetti per il potenziamento dell'offerta formativa (art.1, cc.7, 19, 22, L. n.107/2015)					
35	Secondo Lei, quanto sono importanti i progetti per il potenziamento, il miglioramento o l'ampliamento dell'offerta formativa?	Per niente <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Abbastanza <input type="checkbox"/>	Molto <input type="checkbox"/>
36	Ha partecipato a qualche progetto nell'ultimo anno scolastico?	<input type="checkbox"/> Sì		<input type="checkbox"/> No	
37	Se ha risposto <b>Sì</b> , può indicare il numero di progetti cui ha partecipato?	<input type="checkbox"/> Uno	<input type="checkbox"/> Due	<input type="checkbox"/> Tre	<input type="checkbox"/> Più di tre
38	Se ha risposto <b>Sì</b> , può indicare a quale delle seguenti tipologie corrisponde / corrispondono?  <i>È consentita più di una risposta.</i>	<input type="checkbox"/> Miglioramento dell'offerta formativa (Progetti che intervengono sul PTOF potenziandone alcuni aspetti) <input type="checkbox"/> Ampliamento dell'offerta formativa (Progetti che intervengono sul PTOF ampliandone il raggio d'azione) <input type="checkbox"/> Recupero o potenziamento (A favore di alunni in difficoltà o dotati) <input type="checkbox"/> Extracurricolare (Esterni al PTOF) <input type="checkbox"/> Extrascolastico ((Esterni al PTOF e in collaborazione con il territorio o con portatori di interessi) <input type="checkbox"/> Altro (indicare) .....			
39	Secondo Lei, quanto hanno contribuito i progetti all'effettivo miglioramento dell'offerta formativa della scuola?	Per niente <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Abbastanza <input type="checkbox"/>	Molto <input type="checkbox"/>



Alcune opinioni sui progetti per il potenziamento dell'offerta formativa					
		Completamente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Completamente d'accordo
40	I progetti per il potenziamento dell'offerta formativa sono un'attività extra rispetto al normale lavoro di progettazione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Ci sono troppi progetti nella mia scuola e interferiscono negativamente sulle attività curricolari.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	I progetti per il potenziamento dell'offerta formativa sono una buona occasione per reperire risorse economiche aggiuntive per la scuola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	I veri progetti per il potenziamento dell'offerta formativa sono quelli che poi diventano attività curricolari.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	I progetti per il potenziamento dell'offerta formativa sono parte integrante del PTOF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sezione V – I rapporti tra i documenti di progettazione		
45	<p>Per il Suo lavoro di progettazione, quale di questi documenti ritiene maggiormente utile?</p> <p><i>Per cortesia indichi in ordine di importanza numerandoli da 1 (meno importante) a 6 (più importante)</i></p>	<p>..... Indicazioni nazionali per il curricolo</p> <p>..... Piano triennale dell'offerta formativa</p> <p>..... Curricolo verticale di istituto</p> <p>..... Progetti di potenziamento / miglioramento dell'offerta formativa</p> <p>..... Piano di miglioramento</p> <p>..... Progettazione didattica</p>
46	<p>Secondo la Sua esperienza, quali sono gli aspetti più problematici nella predisposizione dei documenti di progettazione?</p> <p><i>È consentita più di una risposta.</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Il tempo richiesto per la loro predisposizione.</p> <p><input type="checkbox"/> Il collegamento tra i diversi documenti di progettazione</p> <p><input type="checkbox"/> La sovrapposizione (ripetitività) dei contenuti</p> <p><input type="checkbox"/> La loro complessità</p> <p><input type="checkbox"/> La distanza tra il dichiarato e l'agito</p> <p><input type="checkbox"/> Le distanze tra il curricolo, il PTOF e le reali esigenze degli studenti</p> <p><input type="checkbox"/> Altro (Indicare) .....</p>

47	<p>Ci sono delle pratiche che Lei e i Suoi colleghi utilizzate per gestire meglio questi problemi?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
48	<p>Ha delle proposte per migliorare le attuali pratiche di progettazione?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Alcune opinioni sui rapporti tra i documenti di progettazione					
		Completamente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Completament e d'accordo
49	Con l'introduzione dei documenti di progettazione è migliorata la qualità dell'offerta formativa della scuola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	I documenti di progettazione in uso nella scuola sono adempimenti burocratici molto complessi che pesano sul lavoro dei docenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	I diversi documenti di progettazione faticano a comunicare tra di loro e non facilitano l'attività didattica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Con la predisposizione dei diversi documenti di progettazione la scuola è più trasparente nei confronti del territorio e dell'utenza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	I documenti di progettazione sono importanti, ma andrebbero semplificati.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte II – Alcuni dati su di Lei per concludere					
54	Genere <input type="checkbox"/> Uomo <input type="checkbox"/> Donna				
55	Età	Meno di 35 anni <input type="checkbox"/>	Tra 36 e 45 anni <input type="checkbox"/>	Tra 46 e 55 anni <input type="checkbox"/>	Tra 56 anni e oltre <input type="checkbox"/>
56	Titolo di studio di maggior grado posseduto.		<input type="checkbox"/> Diploma <input type="checkbox"/> Laurea vecchio ordinamento <input type="checkbox"/> Laurea triennale <input type="checkbox"/> Laurea magistrale <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Dottorato		
57	Da quanti anni lavora come docente?	<input type="checkbox"/> 1 anno o meno	<input type="checkbox"/> 2 – 4 anni	<input type="checkbox"/> 5 – 9 anni	<input type="checkbox"/> 10 anni o più
58	Da quanti anni lavora nella scuola attuale?	<input type="checkbox"/> 1 anno o meno	<input type="checkbox"/> 2 – 4 anni	<input type="checkbox"/> 5 – 9 anni	<input type="checkbox"/> 10 anni o più
59	Qual è la Sua posizione?	<input type="checkbox"/> Docente di ruolo	<input type="checkbox"/> Incarico annuale	<input type="checkbox"/> Supplenza temporanea	
60	Quali mansioni svolge?	<input type="checkbox"/> Ordinarie	<input type="checkbox"/> Sostegno	<input type="checkbox"/> Potenziamento	
61	In quale grado scolastico?	<input type="checkbox"/> Scuola dell'infanzia	<input type="checkbox"/> Scuola primaria	<input type="checkbox"/> Secondaria di I grado	
62	Quest'anno in quante sedi presta servizio?	<input type="checkbox"/> Una sede	<input type="checkbox"/> Due sedi	<input type="checkbox"/> Tre sedi	<input type="checkbox"/> Più di tre sedi
63	La scuola in cui opera si trova in contesto	<input type="checkbox"/> Urbano	<input type="checkbox"/> Extra urbano		
64	Svolge incarichi aggiuntivi (Collaboratore DS; Coordinatore di plesso; Funzione Strumentale...)?			<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No
65	Se ha risposto <b>Sì</b> , quali?	.....			
66	Nel corso del presente anno scolastico fa parte di commissioni, dipartimenti o gruppi di lavoro?			<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No
67	Se ha risposto <b>Sì</b> , quali?	.....			
68	Nel corso del presente anno scolastico ha seguito corsi di formazione sul tema della progettazione in ambito scolastico?			<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No
69	Se ha risposto <b>Sì</b> , quali?	.....			

70	Svolge il ruolo di tutor per docenti neoassunti?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No			
71	È soddisfatto della Sua professione?	Molto <input type="checkbox"/>	Abbastanza <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Per niente <input type="checkbox"/>
72	Come valuta il rapporto professionale con i colleghi?	Molto soddisfacente <input type="checkbox"/>	Abbastanza soddisfacente <input type="checkbox"/>	Poco soddisfacente <input type="checkbox"/>	Per niente soddisfacente <input type="checkbox"/>

Eventuali osservazioni conclusive

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Il questionario è terminato.**

Nel ringraziarLa per l'importante contributo che ha voluto dare a questa ricerca Le ricordo che, **per la sua restituzione**, può utilizzare l'apposito contenitore, contrassegnato: "*UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA - DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE. Indagine su insegnanti e progettazione scolastica*", che troverà presso la sede di servizio.

GRAZIE!

## **Appendice 2 – Schema delle domande per l'intervista semi-strutturata**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA - DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
Dottorato in Scienze dell'Educazione - Area M-PED 04 - Pedagogia Sperimentale

Indagine su insegnanti e progettazione scolastica  
a.s.2018/2019

### **SCHEMA DOMANDE INTERVISTA SEMISTRUTTURATA**

La scelta è per un tipo di intervista individuale, semi strutturata, focalizzata sul tema specifico della progettazione in campo scolastico e per questo indirizzata ai soli docenti.

Prima di dare inizio all'intervista

- Informazione sullo scopo dell'intervista.
- Chiarimento sull'uso del termine progettazione inteso come insieme delle pratiche di organizzazione delle attività organizzative e didattico-educative utilizzate per la produzione dei documenti previsti dalla normativa vigente.
- Richiamo sui documenti in discussione (PTOF, CVI; RAV; PDM; PRG; PRD)
- Richiesta autorizzazione alla registrazione e firma autorizzazione.

Traccia domande per l'Intervista (Tempo stimato 15 – 20 minuti)

1. Nella Sua esperienza professionale come descriverebbe l'attività di progettazione?
2. Mi potrebbe descrivere come progetta il Suo lavoro?
3. A quale attività di progettazione dedica maggiore tempo?
4. Cosa pensa dell'attuale impostazione della progettazione scolastica?
5. Preferisce lavorare da solo/a o con i colleghi?
6. Tra i documenti di progettazione quale ritiene maggiormente utile nel Suo lavoro di progettazione?
7. Perché?
8. Secondo Lei, che funzione hanno i progetti nell'organizzazione delle attività didattico – educative?
9. Secondo Lei in che rapporto stanno tra di loro i vari documenti di progettazione?
10. Secondo Lei quanto sono collegati tra di loro i vari documenti di progettazione?
11. Quali sono le maggiori difficoltà che incontra nella predisposizione di questi documenti?
12. Quali sono le maggiori difficoltà che incontra nell'utilizzo di questi documenti?

13. Ci sono delle pratiche che Lei e i Suoi colleghi utilizzate per gestire meglio questi problemi?
14. Ha delle proposte per migliorare le attuali pratiche di progettazione?

**Domande specifiche per i docenti in servizio all'estero:**

Prima di dare inizio all'intervista, oltre a quanto previsto in Italia, specificare:

- Come noto, nelle scuole italiane all'estero non è ancora stato introdotto l'obbligo di predisporre il PTOF (solo POF); il RAV e il PDM per cui si opera con le modalità previste in precedenza.
- Chiarire se il docente ha operato in Italia ed ha già esperienza nell'uso di questi documenti.

Domande specifiche

1. Quali sono le maggiori differenze che nota nelle pratiche di progettazione in uso nelle scuole italiane all'estero rispetto alla Sua esperienza in Italia?
2. Ci sono pratiche in uso presso la scuola in cui presta servizio ora che sarebbe opportuno portare anche in Italia?

AL termine dell'intervista: richiesta di compilazione del modello per la raccolta dei dati personali per fini statistici.

## Appendice 3 – Scheda intervistato

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA - DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Dottorato in Scienze dell'Educazione - Area M-PED 04 - Pedagogia Sperimentale

Indagine su insegnanti e progettazione scolastica - a.s.2018/2019

### SCHEDA INTERVISTATO

INTERVISTATO N.				
Data:				
Ora:				
Località:	<input type="checkbox"/> AQL	<input type="checkbox"/> FGN	<input type="checkbox"/> LGN	<input type="checkbox"/> RVG
<input type="checkbox"/> SPN	<input type="checkbox"/> TRV	<input type="checkbox"/> UD III	<input type="checkbox"/> UD V	<input type="checkbox"/> UD VI
Registrazione autorizzata: <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No		N. File: .....		
Genere <input type="checkbox"/> Uomo <input type="checkbox"/> Donna				
Età	<input type="checkbox"/> Meno di 35 anni	<input type="checkbox"/> Tra 36 e 45 anni	<input type="checkbox"/> Tra 46 e 55 anni	<input type="checkbox"/> Oltre 56 anni
Titolo di studio di maggior grado posseduto.	<input type="checkbox"/> Diploma			
	<input type="checkbox"/> Laurea vecchio ordinamento			
	<input type="checkbox"/> Laurea triennale			
	<input type="checkbox"/> Laurea magistrale			
	<input type="checkbox"/> Master			
<input type="checkbox"/> Dottorato				
N. anni di docenza?	<input type="checkbox"/> 1 anno o meno	<input type="checkbox"/> 2 – 4 anni	<input type="checkbox"/> 5 – 9 anni	<input type="checkbox"/> 10 anni o più
N. anni sede attuale?	<input type="checkbox"/> 1 anno o meno	<input type="checkbox"/> 2 – 4 anni	<input type="checkbox"/> 5 – 9 anni	<input type="checkbox"/> 10 anni o più
Posizione?	<input type="checkbox"/> Docente di ruolo		<input type="checkbox"/> Incarico annuale	<input type="checkbox"/> Supp.za temporanea
Quali mansioni svolge?	<input type="checkbox"/> Ordinarie		<input type="checkbox"/> Sostegno	<input type="checkbox"/> Potenziamento
Grado scolastico?	<input type="checkbox"/> Scuola dell'infanzia		<input type="checkbox"/> Scuola primaria	<input type="checkbox"/> Secondaria di I grado
N. sedi di servizio?	<input type="checkbox"/> Una sede	<input type="checkbox"/> Due sedi	<input type="checkbox"/> Tre sedi	<input type="checkbox"/> Più di tre sedi
Svolge incarichi aggiuntivi (Collaboratore DS; Coordinatore di plesso; F.S....)?				<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No
Indicare				
Partecipazione a commissioni, dipartimenti o gruppi di lavoro?				<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No
Indicare				
Corsi di formazione sul tema della progettazione in ambito scolastico?				<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No
Indicare				

Note: .....

## **Appendice 4 –Modello per l'autorizzazione al rilascio dell'intervista**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA - DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
Dottorato in Scienze dell'Educazione - Area M-PED 04 - Pedagogia Sperimentale

Indagine su insegnanti e progettazione scolastica  
a.s.2018/2019

**RISERVATO**

**AUTORIZZAZIONE REGISTRAZIONE INTERVISTA**

Data, ...../...../2019

Il sottoscritto ....., informato sugli scopi della presente intervista, condotta nell'ambito delle attività di Dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, ne autorizza la registrazione accertato che, nel rispetto della normativa sulla privacy, le opinioni espresse e ogni contenuto o dato raccolto saranno trattate in forma rigorosamente anonima e nel pieno rispetto della vigente normativa sulla privacy.

L'intervistato

.....





## Bibliografia

- AA.VV. (2007), *Le nuove indicazioni alla prova*. Brescia, La Scuola.
- AA.VV. (1977), *Rapporto generale sui risultati IEA in Italia*. Annali della Pubblica Istruzione, XXIII, Quad. n.5, Roma.
- AA.VV. (1978), *Teoria della didattica*. Roma, Editori Riuniti.
- Agazzi R. (1929), *Guida per le educatrici dell'infanzia*. La Scuola, Brescia.
- Ajello A.M. (2002), *La competenza*. Bologna, Il Mulino.
- Ajello A.M.; Pontecorvo C. (2002), *Il curricolo: Teoria e pratica dell'innovazione*. Firenze, La Nuova Italia.
- Aikin, W. (1942). *The story of the Eight-Year Study*. New York: Harper
- Alessandrini G. (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano, Guerini e Associati.
- Alessandrini G. (2005), *Formazione e sviluppo organizzativo*. Roma, Carocci.
- Anderson, L. W. (Ed.) & Krathwohl, D. R. (Ed.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Argyris C., Schön D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Ministero P.I. (1991), *Atti della Conferenza Nazionale sulla Scuola* (30 gennaio – 3 febbraio 1990). Palermo, Salvatore Sciascia Editore.
- Atti parlamentari (1978), VII Legislatura, Discussioni, *Seduta del 26 settembre 1978* ([http://legislature.camera.it/\\_dati/leg07/lavori/stenografici/sed0332/sed0332.pdf](http://legislature.camera.it/_dati/leg07/lavori/stenografici/sed0332/sed0332.pdf)).
- Ausubel D. P. (1967), *Crucial psychological issues in the objectives, organization and evaluation of curriculum reform movements*, in *Psychology in the Schools*, 4, 1967.
- Ausubel D. P. (1968), *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York – London, Holt, Reinhart and Winston. Trad. It. (1978), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*. Milano, FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno*. Torino, UTET.
- Baldacci M. (2004), *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce, Milella.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento, Erickson.
- Baldacci M. (2006a), *Introduzione*, in M.C. Michellini, *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Trento, Erickson.

- Baldacci M. (2006b), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma, Carocci.
- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*. Milano, Mondadori.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano, FrancoAngeli
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano, FrancoAngeli.
- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A. (2016), *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano, FrancoAngeli.
- Baldacci M., Frabboni F. (2009), *La controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediatico*. Milano, FrancoAngeli.
- Ballanti G. (1989), *La programmazione didattica*. Teramo, Giunti
- Ballarino G., Checchi D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna, Il Mulino.
- Ballatella L., Genovesi G. (2006), *Scienza dell'educazione: questioni di fondo*. Firenze, Le Monnier.
- Barbier R. (2007), *La ricerca – azione*. Roma, Armando.
- Barbieri E. (1999), *La scuola dell'autonomia*. Firenze, Giunti.
- Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (a cura di) (2000), *L'autovalutazione nella scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Bassanini F. (2008), *Il quadro costituzionale: l'equiordinazione fra Stato e istituzioni territoriali e il principio di sussidiarietà*, in AA.VV., *I controlli sulle autonomie nel nuovo quadro istituzionale*. Milano, Giuffrè.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago, Chicago University Press. Trad. it. (1997), *Verso un'ecologia della mente*. Milano, Adelphi.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*. New York, Hampton Press. Trad. it. (1999), *Mente e natura*, Milano, Adelphi.
- Bazzocchi L. (1996), *I significati della progettazione educativa nei documenti istituzionali e nella pratica didattica*. In P. Crispiani, N. Serio (a cura di) (1996), *Manifesto sulla progettazione. Testo e commento al manifesto di Chiaravalle*. Roma, Armando.
- Beauchamp G.A. (1961), *Curriculum Theory*. University of Michigan, Wilmette (IL) Kegg Press.
- Beccaria C. (2014), *Dei delitti e delle pene*. Milano, Feltrinelli.
- Becchi E. (1995), *Valutare sistemi, programmi, profitti educativi: operatività complesse*, in Quaderni di RES n.5/1995: 5 – 8.

- Becchi E. (2000), *Lo sguardo illuminato: una proposta di valutazione qualitativa*, in A. Bondioli e M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa: regioni strumenti e percorsi*. Bergamo, Junior, pp. 42-55.
- Benadusi L., Molina S. (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna, Il Mulino.
- Benvenuto G. (2003), *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma, Carocci.
- Berlinguer L. (1998), *Presentazione Legge Quadro in materia di riordino dei cicli di istruzione* (<https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/riformarl.html>).
- Berlinguer L. (2001), *La scuola nuova*, Bari-Roma, Laterza.
- Bertin G.M. (1951), *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano, Marzorati.
- Bertin G.M. (1984), *Educazione alla ragione*. Roma, Armando.
- Bianco M. (2007), *Il curriculum. Storia, teorie e modelli applicativi*. Milano, FrancoAngeli.
- Birzea C. (1981), *Gli obiettivi educativi nella programmazione*. Torino, Loescher.
- Block J.H. (a cura di) (1972), *Mastery Learning, Procedimenti scientifici di istruzione individualizzata*. Torino, Loescher.
- Bloom B.S. (1971), *Handbook on Formative and Summative evaluation of Student Learning*. New York, McGraw Hill.
- Bloom B.S. (1972) in J.H. Block (a cura di), *Mastery Learning, Procedimenti scientifici di istruzione individualizzata*. Torino, Loescher.
- Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E., Hill W.H., Krathwohl D.R. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, David McKay Company. Trad. It. (1983), *Tassonomia degli obiettivi educative. Area cognitiva*. Firenze – Teramo, Giunti & Lisciani.
- Bloom B.S., Krathwohl D.R., Masia B.B. (1985), *Tassonomia degli obiettivi educative. Area affettiva*. Firenze – Teramo, Giunti & Lisciani.
- Bobbitt F. (1918), *The curriculum*. Boston (MA), Houghton Mifflin.
- Bobbitt F. (1924), *How to make a curriculum*. Boston (MA), Houghton Mifflin.
- Bocchi G., Ceruti M. (1985), *La sfida della complessità*. Milano, Feltrinelli.
- Bocci F., (2011), *L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*. In D. Goodley et al, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative*, Trento, Erickson, pp.141-172.
- Bonetti R., Zani A.V. (a cura di) (1998), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi*. Brescia, La Scuola.
- Booth T., Ainscow M. (2000), *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, CSIE Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE. Trad. It. F. Dovigo, D. Ianes (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: CSIE. Trad. It. F. Dovigo (a cura di) (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.

Boscolo P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Torino, UTET.

Bottai G. (1939), *La Carta della scuola*. Milano, Mondadori.

Bottani N., Cenerini A. (a cura di) (2003), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*, Trento, Erickson.

Bovet P. (1920), *La réforme scolaire à l'université*. Neuchâtel; Genève, Forum.

Bresciani P.G., Callini D. (2002), *Personalizzare e individualizzare la formazione*. In *Professionalità*, n.72, Brescia, La Scuola.

British Commission of Education (1978) *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report)*. London, HMSO (<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>).

Bruner J.S. (1949), *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma, Armando.

Bruner J.S. (1960), *The Process of Education*. Boston, Harvard University Press. Trad. It. (2002), *Il processo educativo dopo Dewey*, Roma, Armando.

Bruner J.S. (1966), *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press. Trad. It. (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando.

Bruner J.S. (1973), *Il significato dell'educazione*. Roma, Armando.

Bruner J.S. (1996), *The Culture of Education*. Harvard University Press, trad. It. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli.

Bruner J.S. (2003), *La mente a più dimensioni*. Bari-Roma, Laterza.

Bruner J.S. et al. (1956), *A Study of Thinking*. Harvard University Press, trad. It. (1969), Roma, Armando.

Bush T. (1996), *Manuale di management scolastico*. Trento, Erickson.

Calonghi L. (1956), *Test ed esperimenti*. Torino, PAS.

Cambi F. (2001) (a cura di), *L'arcipelago dei saperi. Progettazione curricolare e percorsi didattici nella scuola dell'autonomia*. Firenze, Le Monnier, 2000.

Cambi F. (2002) (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*. Roma, Carocci.

Cambi F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*. Bari, Laterza.

- Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*. Bari, Laterza.
- Camera dei Deputati, VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione, *Audizione del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Letizia Moratti, sulle linee programmatiche del suo dicastero*. (<http://www.sissco.it/articoli/la-storia-contemporanea-nelle-scuole-superiori-1345/la-riforma-dei-cicli-e-la-storia-1346/audizione-del-ministro-dellistruzione-delluniversita-e-della-ricerca-letizia-moratti-sulle-linee-programmatiche-del-suo-dicastero-1347/>)
- Campione M., Contu E. (a cura di) (2020), *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*. Bologna, Il Mulino.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano, Bruno
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento, Erickson.
- Capperucci D. (2008), *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano FrancoAngeli.
- Capperucci D., Franceschini G. (a cura di) (2020), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Firenze, goWare & Guerini Associati.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA. Trad. it. versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè.
- CAST (2018) *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.2* (<http://udlguidelines.cast.org>).
- Castellani D. (2018) *Scuole italiane all'estero. Memoria, attualità e futuro*. Milano FrancoAngeli.
- Castoldi M. (1998), *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, Brescia, La Scuola.
- Castoldi M. (2003), *Autoanalisi di istituto*. In G. Cerini - M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid.
- Castoldi M. (2005), *Portfolio a scuola*. Brescia, La scuola.
- Castoldi M. (2013), *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma, Carocci.
- Castoldi M. (2015), *Didattica generale*. Milano, Mondadori.
- Cerini G. (2000), *Conoscere e sperimentare l'autonomia*. Napoli, Tecnodid.
- Cerini G. (2001), *Riforme*. In *Voci della Scuola duemiladue*, pag.272-281.
- Cerini G. (2013a), *La valutazione tra autonomia delle scuole e standard nazionali*: In *Educazione & Scuola*, Lecce. (<https://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/valutazione.htm>)
- Cerini G. (a cura di) (2013b), *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*. Rimini, Maggioli.
- Cerini G., Fiorin I. (2001), *I curricoli della scuola di base*. Napoli, Zanichelli-Tecnodid.
- Cerini G., Loiero S., Spinosi M. (2018), *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle indicazioni per il curricolo alla didattica*. Napoli, Tecnodid.

- Cerini G., Spinosi M. (2017), *Una mappa per la riforma. Viaggio tra i 212 commi della legge 107/2015*. Napoli, Tecnodid.
- Ceruti M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*. Milano, Feltrinelli.
- Ceruti M. (2018), *Il tempo della complessità*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Chiosso G. (1997), *Novecento pedagogico*. Brescia, La Scuola.
- Chomsky N. (1957), *Syntactic Structures*. Paris, Mouton, The Hague, ed. it. (1970) *La struttura della sintassi*, Roma-Bari, Laterza.
- Ciari B. (1972), *I modi dell'insegnare*. Roma, Editori Riuniti
- Claparède E. (1920), *L'École sur mesure*. Genève, Payot. Trad. It. (1952) *La scuola su misura*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cobalti A. (1976), *La professione d'insegnante. Il caso della media superiore*. Udine, Del Bianco.
- Cobalti A., Dei M. (1979), *Insegnanti: innovazione e adattamento*. Firenze, La Nuova Italia.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma, Carocci.
- Coleman J.S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of health, education & welfare, Office of education, National Center for Educational Statistics, report number OE-38001, Washington D.C. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>)
- Collins A. (1999), *The changing infrastructure of education research*. In E. Lagermann & L.S. Schuman (edited by), *Issues in Education Research: Problems and Possibilities*. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, pp. 289-298.
- Cominelli G., Ribolzi L. (2020), *L'autonomia prima dell'autonomia*. In M. Campione, E. Contu (a cura di), *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*. Bologna, Il Mulino.
- Commission of the European Communities (1993), *Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century. White Paper*. Bulletin of the European Communities. Supplement n.6/93, Luxembourg; trad. It. J. Delors (a cura di) (1994), *Crescita, competitività, occupazione*, Milano, Il saggiatore.
- Commission of the European Communities (1995), E. Cresson (edited by) *White Paper on education and training. Towards a Learning Society*. Brussels, Office for Official Publications of the European Communities.
- Comoglio M. (2002), *La valutazione autentica*. In *Orientamenti pedagogici* n.49(1): 93-112.
- Comoglio M. (2003), *Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Milano, Fabbri.
- Comunità europee, (2009), *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano, La Nuova Italia – Oxford University Press.

Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea n.2018/C 189/01.

([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)))

Contu E. (2020), *Il cantiere interrotto: l'autonomia delle scuole tra aspettative e realtà*. In M. Campione, E. Contu (a cura di), *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*. Bologna, Il Mulino.

Corancchia M. (2010), *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Milano, Unicopli.

Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma, Carocci.

Cottini L. (2019), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze, Giunti

Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma, Carocci.

Crispiani P. (2016), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa, Edizioni ETS.

Crispiani P., Serio N. (a cura di) (1996), *Manifesto sulla progettazione. Testo e commento al manifesto di Chiaravalle*. Roma, Armando.

Cristanini d. (2001), *Progettazione*. In G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola 2002. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Napoli. Tecnodid.

Creswell J.W. (2015), *Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices*. In S.N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford.

CUD, Centre for Universal Design (1997), *The Principals of Universal Design*. Raleigh, University of North Carolina.

Curtis S. J (1965), *History of Education in Great Britain*. London, University Tutorial Press.

D'Hainaut L. (1970), *Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du Domain cognitive*. In *Enseignement programmé*, n.11 : 21 - 38.

D'Hainaut L. (1977), *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles, Labor.

D'Aquino Tommaso (1999<sup>3</sup>) *Summa theologiae*. Milano, San Paolo Edizioni

Damiano E. (2007), *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano FrancoAngeli.

Dave R.H. (1970) *Psychomotor levels*. In R.J. Armstrong et al, *Developing and Writing Behavioural Objectives*, Tucson, AZ, Educational Innovation Press.

Daziano A. (1977), *Introduzione*. In Karl Frey, *Teorie del curricolo*. Milano, Feltrinelli.

De Anna F. (2005), *Autonomia e rendicontazione sociale, dal POF al bilancio sociale*. Milano, FrancoAngeli.

De Landsheere G. (1970), *Introduction a la recherche en éducation*. Liège, G. Thone. Trad. it. (1973), *Introduzione alla ricerca in educazione*. Firenze, La Nuova Italia.

De Landsheere G. (1971), *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles, Labor. Trad. it. (1979), *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*. Firenze, La Nuova Italia.

De Landsheere G. (1986), *Le recherche en éducation dans le monde*. Paris, PUF. Trad. it. (1988), *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*. Roma, Armando.

De Landsheere G., De Landsheere V. (1975), *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France. Trad. it. (1977), *Definire gli obiettivi dell'educazione*. Firenze, La Nuova Italia.

De Landsheere G., Delchambre A. (1979), *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Trad. it. (1979) *I comportamenti non verbali dell'insegnante*. Teramo, Giunti e Lisciani Editori.

De Masi D. (a cura di) (1993), *Verso la formazione post-industriale*. Milano, FrancoAngeli.

De Mauro T. (2001), *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*. in G. Cerini, I. Fiorin, *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*. Napoli, Tecnodid.

De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*. Roma-Bari, Editori Laterza.

Deleuze G., Guattari F. (1980), *Mille Plateaux. Capitalisme et chizofrenie*. Paris, Les Editions de Minuit. Trad. It. (2006), *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*. Roma, Castelvecchi.

Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma, Armando.

Deming W.E (1994), *The New Economics for Industry, Government, Education*. M.I.T. Center for Advanced Educational Services, Cambridge, Massachusetts.

Dewey J. (1902), *The Child and the Curriculum*. Chicago, The University of Chicago Press.

Dewey J. (1910), *How we think*. Chicago, D. C. Heath & Co. Publishers. Trad. It. (1961), *Come pensiamo*. Firenze, la Nuova Italia.

Dewey J. (1916), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Trad. it. (1949), *Democrazia e Educazione*. Firenze, La Nuova Italia.

Dewey J. (1938), *Experience and Education*. New York, Kappa Delta Pi. Trad. it. (1996), *Esperienza e educazione*. Firenze, La Nuova Italia.

Dewey J. (1953), *L'educazione di oggi*. Firenze, La Nuova Italia.

Di Donato F. (2010), *La strategia di Lisbona nel campo dell'istruzione e della formazione*. Roma, Anicia.

Doll M. A. (Ed.) (2017), *The Reconceptualization of Curriculum Studies. A festschrift in Honor of William F. Pinar*. New York, Routledge.



Doll W. E. (2017), *Reflection on a Poor Curriculum. With a Nod to Edgar Morin*. in M. A. Doll (Ed.), *The Reconceptualization of Curriculum Studies. A festschrift in Honor of William F. Pinar*. New York, Routledge (pp. 59-66).

Domenici G. (2002), *Manuale della valutazione scolastica*. Bari, Laterza.

Dottrens R. (1927). *L'Éducation Nouvelle en Autriche*. Neuchatel, Delachaux & Niestlé.

Dovigo F, (2008), *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth, M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson (pp. 7 - 42).

Dovigo F, (2014), *Prefazione all'edizione italiana*. In T. Booth, M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma, Carocci.

Drucker P.F. (1969), *The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society*. New York, Harper & Row.

EIDD – Design for all Europe (Istituto Europeo per il Design e la Disabilità) (2004), *Dichiarazione di Stoccolma* ([http://www.designradar.it/attachment/1215597682\\_Stockholm\\_declaration%20ITA.pdf](http://www.designradar.it/attachment/1215597682_Stockholm_declaration%20ITA.pdf)).

Eisner E.W. (1969), *Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum*. In *Instructional Objectives A.E.R.A.*. Monograph Series on Curriculum Evaluation, Chicago, Rand Mac Nelly & Company (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028838.pdf>).

Engel G.L., (1977), *The Need for a Medical Model: A Challenge for Biomedicine*. Science 1977; 196: 129-136.

Everett W. R., (1971), *School is Dead: An Essay on Alternatives in Education*. London, Penguin.

Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma, Carocci.

Fabbri L., Striano M, Melacarne L. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano, FrancoAngeli.

Faggioli M. (2018), *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico*. Cosenza, Rubettino

Faurè R. et al. (1970) *Apprendre à être / Learning to be*. Paris, UNESCO, Commission internationale sur le développement de l'éducation. Trad. it. (1973), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma, Armando.

Fermani A. (2008), (a cura di), *Aristotele, Le tre etiche*. Milano, Bompiani

Ferraresi F.R. (1990), *Il nuovo ordinamento della scuola elementare*. Firenze, La Nuova Italia.

Ferriere A. (1922), *L'école active*. Neuchâtel & Genève, Éditions Forum. Trad. it. (1951), *La scuola attiva*. Firenze, Giunti – Marzocco.

- Fiorin I (2008), *Indicazioni nazionali*. In G. Cerini, M. Spinosi, *Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid, pp.304-318.
- Fiorin I. (2009), *Una scuola da far paura*. Roma, Esperia.
- Fodor J.A. (1988), *La mente modulare*. Bologna, Il Mulino.
- Fontana F. (1999), *Il sistema organizzativo aziendale*. Milano, FrancoAngeli.
- Frabboni F. (1987), *Dal curricolo alla programmazione*. Teramo, Giunti & Lisciani.
- Frabboni F. (a cura di) (1989), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*. Teramo, EIT.
- Frabboni F. (1992), *Manuale di didattica generale*. Bari, Laterza.
- Frabboni F. (2002), *Il curricolo*. Bari, Laterza.
- Frabboni F., Guerra L. (a cura di) (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna, Cappelli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001), *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari, Laterza.
- Franceschini G. (2020), *Che cos'è l'inclusione? La ricerca dell'eguaglianza*. In Capperucci D., Franceschini G. (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Firenze, goWare & Guerini Associati, pp.19-65.
- Freinet C. (1949), *Naissance d'une pédagogie populaire*. Cannes, Éditions de l'école moderne française. Trad. It. (1966), *Nascita di una pedagogia popolare*. Firenze, La Nuova Italia.
- Frensch, P.A. & Sternberg, R.J. (1989). *Expertise in intelligent thinking: When is it worse to know better*. In R.J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*. (Vol. 5: 157-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frey K. (1971), *Theorien des Curriculum*s. Belz Verlag, Weinheim und Basel, trad it. (1977), *Teorie del curricolo*. Milano, Feltrinelli.
- Gagnè R. M. (1965), *The Conditions of Learning*. London, Holt, Rinehart and Winston; trad. It. (1973), *Le condizioni dell'apprendimento*. Roma, Armando.
- Gagnè R. M. (1970<sup>2</sup>), *The Conditions of Learning*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books. Trad. It. (1987), *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Gattullo M. (1967), *Didattica e docimologia*. Roma, Armando.
- Gattullo M., Giovannini M.L. (a cura di) (1989), *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano, Bruno Mondadori.
- Ghelfi D., Guerra L. (1993), *La programmazione educativa e didattica*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia.

Giesecke H. (1985), *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart, Ernst Klett Verlage GmbH u. Co. Trad. it. (1990), *La fine dell'educazione. Individuo, famiglia, scuola*. Roma, Anicia.

Gillard D. (2018), *Education in England: a history* ([www.educationengland.org.uk/history](http://www.educationengland.org.uk/history)).

Giovanni Paolo II (1991), *Enciclica Centesimus annus*. Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana.

Giunta La Spada A., Brotto F. (2011), 2020: *I sentieri dell'Europa dell'istruzione. La scuola nella cooperazione europea*. Roma, Armando.

Glaser R. (1962: 1-30), *Psychology and Instructional Technology in Training, Research and Education*. Pittsburg, University of Pittsburg Printing Press.

Glaser B.G, Strauss A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine Publishers. Trad. it. (2009), *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitative*. Roma, Armando Editore.

Grandstaff M. (1968), *Two Suggested Categories of Curriculum Theory*. In *Curriculum Theory Network*, n.2.

Guasti L. (2005), *Teorie del curricolo*. in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola. Idee e proposte per l'autonomia e la formazione*. Napoli, Tecnodid.

Guasti L. (2012), *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento, Erickson.

Guilford J.P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*. New York, McGraw Hill.

Hadow W.H. (1923), *Hadow Report: Differentiation of the Curriculum for Boys and Girls Respectively in Secondary Schools*: London, HMSO Her Majesty Stationery Office (<http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1923/hadow1923.html>).

Hansen D.T., Burdik-Shepred S., Cammarano C., Obelleiro G. (2009), *Education, Values and Valuing in Cosmopolitan Perspective*. In *Curriculum Inquiry* n.39 (5): 587-612.

Harrow A.J. (1972), *A Taxonomy of the Psychomotor Domain*. New York, David McKay Company.

Henderson, J.G. (2001). *Deepening democratic curriculum work*. In *Educational Researcher*, n.30(9): 18-21.

Herrick V.E., Tyler R.W. (1950), *Toward Improved Curriculum Theory*. Chicago, Chicago University Press.

Hewitt T.W. (2006), *Understanding and Shaping Curriculum: What We Teach and Why*. Thousand Oaks (Cal), Sage Publications.

Holland J.G. e Skinner C.F. (1961), *Analysis of Behaviour. A Program for Self-instruction*. New York, McGraw Hill.

- Hoyle E. (1972), *Educational Innovation and the Role of the Teacher*. Forum n.14: 42-44.
- Huebner D.E. (1976), *The Moribund Curriculum Field: Its Wake and our Work*. In *Curriculum Inquiry* n.6 (2): 153-167.
- INDIRE (1998) *I contenuti essenziali per la formazione di base*. Firenze, Indire. (<http://89.97.132.197/argomenti/autonomia/voce/saggi.htm>)
- INDIRE (2015), *Il Piano di Miglioramento*. Firenze, Indire. ([http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/istituti/pdm\\_indire\\_2015.pdf](http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/istituti/pdm_indire_2015.pdf))
- INDIRE (2018), *Linee guida per la compilazione del nuovo modello di PdM integrato nel PTOF*. Firenze, Indire. (<http://miglioramento.indire.it/pdm/>)
- Iacono G. (2000), *L'organizzazione basata sulla conoscenza. Verso l'applicazione del Knowledge Management in azienda*. Milano, FrancoAngeli.
- Ianes D. (2008), *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth, M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson (pp. 43 – 104).
- Illich I. (1971), *Deschooling Society*. New York, Harper & Row. Trad. It. (2010), *Descolarizzare la società*, Sesto San Giovanni, Mimesis.
- INVALSI (2012), *Valutare le scuole. Le logiche generali del progetto VALES*. Roma; INVALSI ([https://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche\\_gen\\_progetto\\_VALeS.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALeS.pdf)).
- INVALSI (2016a), *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati del Questionario Scuola INVALSI e delle sperimentazioni VALES e VM. Anni 2012 – 2015*. Roma ([https://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto\\_Processi\\_2016.pdf](https://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf));
- INVALSI (2016b), *La valutazione delle scuole in Italia: a cosa serve, come è realizzata. Istruttoria per la Conferenza del Sistema Nazionale di Valutazione*. Firenze, INVALSI. ([https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Documento\\_Valutazione\\_scuole.pdf](https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Documento_Valutazione_scuole.pdf))
- Ishikawa K. (1988), *Guida al controllo della qualità*. FrancoAngeli, Milano.
- ISTAT (1954-1958), *IX Censimento generale della popolazione: 4 novembre 1951*. Roma, Soc. Abete.
- Jackson P.W. (1968), *Life in classroom*. New York, Holt Rinehart and Winston.
- Jackson P.W. (edited by) (1992), *Handbook of Research on Curriculum*. New York, Macmillan.
- Johnson M. (1967), *Definitions and models in curriculum theory* in *Educational Theory* n.17: 127 – 140.
- Kelly A.V. (1977), *The Curriculum. Theory and practice*. London, Harper & Row.
- Kerr J.F. (edited by) (1968), *Changing the Curriculum*. London, University of London Press.
- Kerr J.F. (1969), *History of Curriculum. Thought and Practice*. In *Review of Educational Research*, June 1969, n.39: 283 – 289.

- King A.R. & Brownell J.A. (1966), *Curriculum and the Disciplines of Knowledge: A Theory of Curriculum Practice*. New York: Wiley.
- Krathwohl D.R., Bloom B.S., Masia B. (1964) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: affective domain*. New York, David McKay Company.
- Kridel C. (2010), *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Thousand Oaks, CAL, SAGE Publications Inc.
- Läänemets U., Kalamees-Ruubel K. (2013), *The Taba-Tyler Rationales*. In *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, Vol. n.9 (2): 1 - 12 (<https://salimi.staff.uns.ac.id/files/2016/03/The-Taba-Tyler-Rationales.pdf>).
- Laeng M. (1989, 1994, 2014) (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*. Brescia, La Scuola.
- Lagermann E. & Schuman L.S. (edited by), *Issues in Education Research: Problems and Possibilities*. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Laporta R., Pontecorvo C., Simone R., Tornatore L. (1978), *Curricolo e scuola*. Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Lastrucci E. (2004), *Valutazione diagnostica. Metodi e strumenti per costruire il profilo in ingresso dell'alunno*, Roma, Anicia.
- Lastrucci E. (2006), *Progettare programmare e valutare l'attività formativa*. Roma, Anicia.
- Laurillard D. (2012), *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London, Routledge. Trad. it. (2014), *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano, FrancoAngeli
- Lawton D. (1976), *Programmi di studio ed evoluzione sociale*. Roma, Armando.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris, Groupe Eyrolles. Trad. it. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli, Alfredo Guida Editore.
- Lewin K. (1946), *Action Research and Minority Problems*. In *Journal of Social Issues*, n.2 (4): 34 – 46.
- Likert R.A. (1932), *A technique for the measurement of attitudes*. In *Archives of Psychology* n.140, New York.
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma, Edizioni lavoro.
- Lodini E. (1984), *Il ruolo della programmazione nell'attuazione della proposta curricolare*. In F. Frabboni, E. Lodini, M. Manini, *La scuola di base a tempo lungo*, Napoli, Liguori, pp.88-95.
- Losito B., Pozzo G. (2005), *La ricerca – azione*. Roma, Carocci.

Lyotard J.F. (1979), *La condition postmoderne: apport sur le savoir*. Paris, Les Éditions de Minuit, trad.it. (1981), *La condizione postmoderna*. Milano, Feltrinelli.

Mace R. (1985), *Universal Design. Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles, Designers West, 33(1): 147–152.

Mager R.F. (1969), *Preparing Instructional Objectives*. Belmont, CAL, Fearon Publisher. Trad it. (1972), *Gli obiettivi didattici*. Teramo, BIT, Editrice italiana Teramo.

Magni, V. (2001), *Europa*. In G. Cerini, M. Spinosi, *Voci della scuola duemiladue. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Napoli, Tecnodid, pp. 100-107.

Malewsky E. (Ed.) (2010), *Curriculum Studies Handbook*. New York, Routledge.

Maragliano R. (a cura di) (1997), *Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione di individuare: Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*. (<https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/1997%20saperi%20fondamentali.pdf>).

Maragliano R., Vertecchi B. (1977), *La programmazione didattica*. Roma. Editori riuniti.

Maragliano R., Vertecchi B. (1978), *La pratica educativa. Dal programma alla programmazione*. In A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano, Mondadori, pp. 135 - 149.

Maragliano R. et al. (1998), *I contenuti essenziali per la formazione di base*. In Ministero P.I., *Annali della Pubblica istruzione*, Anno XLIV – 1998 (1/2): 137-146.

Margiotta U. (1997) (a cura di), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche e operative*. Roma, Armando.

Maritain J. (1959), *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris, Fayard. Trad. it. (2001), *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia, La Scuola.

Mattelart A. (2002), *Storia della società dell'informazione*. Torino, Einaudi.

Melino M. (2004), *Personalizzazione e Individualizzazione*. In *L'Educatore* n.1/2004, Milano, Fabbri.

Metelli Di Lallo C. (1964), *Il campo di indagine della psicopedagogia*. In *Problemi Psicopedagogici. IV Ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione*, Bari, Laterza.

Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Wakefield MA, CAST Professional Publishing.

Michelini M.C. (2006), *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Trento, Erickson.

Milani L., Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a Una Professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Ministero E.F., Ministero P.I. (2007), *Quaderno bianco sulla scuola*. Roma, MEF-MPI. ([https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno\\_bianco.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno_bianco.pdf))

Ministero I.U.R. (2014), *La Buona Scuola. Facciamo crescere il Paese*. Roma, Miur. ([https://www.istruzione.it/allegati/2014/LA\\_BUONA\\_SCUOLA\\_Rapporto\\_3\\_settembre\\_2014.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/LA_BUONA_SCUOLA_Rapporto_3_settembre_2014.pdf))

Ministero I.U.R. (2015), *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Roma, Miur. (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>).

Ministero I.U.R. (2018a), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma, MIUR. (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>).

Ministero I.U.R. (2018b), *Portale Unico dei Dati della Scuola, Dati personale docente a.s. 2017/2018*. (<https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagScu>).

Ministero I.U.R. (2019a), *Sistema nazionale di valutazione. Il rapporto di autovalutazione. Nota metodologica e guida operativa, Versione 1.0*. Roma, Miur ([https://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/RAV\\_guida\\_autovalutazione\\_03\\_2017.pdf](https://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/RAV_guida_autovalutazione_03_2017.pdf)).

Ministero I.U.R. (2019b), *Sistema nazionale di valutazione. La Rendicontazione Sociale. Nota metodologica e guida operativa, Versione 1.0*. Roma, Miur. ([https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/allegati/Nota\\_e\\_guida\\_operativa\\_RS\\_2019.pdf](https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/allegati/Nota_e_guida_operativa_RS_2019.pdf)).

Ministero I.U.R., IVALSIS (2014), *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione*. Roma – Firenze ([https://www.istruzione.it/sistema\\_valutazione/allegati/RAV\\_24\\_11\\_2014\\_DEF.pdf](https://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf)).

Ministero P.I. (1980), *La scuola a tempo pieno*. In Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 13-14, , Firenze, Le Monnier.

Ministero P.I. (1991), *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*. In Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n.56,. Firenze, Le Monnier.

Ministero P.I. (1997), *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*. In Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n.78, Firenze, Le Monnier.

Ministero P.I. (1998), *I contenuti essenziali per la formazione di base*. In *Insegnare* n.5/1998, Milano, Bruno Mondadori.

Ministero P.I. (2000), *Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione (L. n.30 del 10/02/2000) Sintesi dei gruppi di lavoro. Gruppo di lavoro n.7* (<http://www.sissco.it/articoli/la-storia-contemporanea-nelle-scuole-superiori-1345/la-riforma-dei-cicli-e-la-storia-1346/criteri-generaliper-la-riorganizzazione-dei-curricoli-1365/>).

Ministero P.I. (2001a), *Indicazioni per l'elaborazione del curricolo della scuola di base*. Roma, M.P.I..

(<https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2001%2002%2028%201%20indirizzi%201%20C%202%20C%20area.pdf>)

Ministero P.I. (2001b), *Documento conclusivo della Commissione De Mauro per i curricoli della scuola secondaria superiore*. Roma, M.P.I. (<http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/nuovicicli.pdf>).

Ministero P.I. (2007a), *Cultura, scuola, persona: verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Roma, MPI ([https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/allegati/indicazioni\\_nazionali.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/allegati/indicazioni_nazionali.pdf)).

Ministero P.I. (2007b), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Napoli, Tecnodid.

Ministero P.I. (2007c), *Cultura, scuola, persona*. Roma, M.P.I. ([https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/allegati/indicazioni\\_nazionali.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/allegati/indicazioni_nazionali.pdf)).

Ministero P.I. (2007d), *Le indicazioni per il curricolo: un cantiere di lavoro, una prospettiva di rinnovamento*. In *Annali della Pubblica istruzione* n.4-5/2007, Firenze, Le Monnier (<https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2008%20indicazioni%20del%202007%20ANNALi%204-5%202007.pdf>).

Mion C. (2013), *Le fonti culturali delle Indicazioni*. In G. Cerini (a cura di), *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*. Rimini, Maggioli, p. 23-32.

MIUR – INVALSI (2014), *Mappa Indicatori per Rapporto di Autovalutazione* ([https://www.istruzione.it/sistema\\_valutazione/allegati/Indicatori\\_24\\_11\\_2014\\_DEF.pdf](https://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/Indicatori_24_11_2014_DEF.pdf)).

MIUR – INVALSI (2017), *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'Autovalutazione* ([https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Guida%20autovalutazione\\_2017.pdf](https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Guida%20autovalutazione_2017.pdf)).

Moderato P., Presti G. (a cura di) (2015), *Cent'anni di comportamentismo. Dal manifesto di Watson alla teoria della mente, dalla BT alla ACT*, Milano, FrancoAngeli.

Montessori M. (1909), *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Città di Castello, Casa Editrice S. Lapi.

Montessori M. (1950), *La scoperta del bambino*. Milano, Garzanti.

Morin E. (1977), *Le Méthode. La Nature de la Nature*. Paris, Seuil. Ed. It. (2001), *Il metodo. 1. La natura della natura*. Milano, Raffaello Cortina Editore.

Morin E. (1986), *Le Méthode 3. La Connaissance de la Connaissance*. Paris, Seuil. Ed. It. (2007), *Il metodo. 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano, Raffaello Cortina Editore.

Morin E. (1999a), *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris, Seuil. Ed. it. (2000), *La testa ben fatta, riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano, Raffello Cortina Editore.

Morin E. (1999b), *Relier les connaissances*. Paris, Seuil.



- Morin E. (1999c), *Le sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, UNESCO. Ed. it. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2004), *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*. Roma, EDUP.
- Morin E. (2015), *Penser global. L'homme et son univers*. Paris, Editions Robert Laffont S.A.. Trad it. (2016), *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2017), *La sfida della complessità*. Firenze, Le lettere.
- Morrison A., McIntyre D. (1969), *Teachers and Teaching*. London, Penguin Books.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma, Carocci.
- Mortari L. (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano, Bruno Mondadori.
- Mortimore, P. (1998), *The Road to improvement*. Lisse, Swets and Zeitlinger.
- Mournier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* Torino, Einaudi.
- Musgrave P.W. (1969), *La sociologia dell'educazione*. Roma, Armando.
- Neisser U. (1976), *Psicologia cognitivista*. Firenze, Giunti – Martello.
- Neisser U. (1981), *Conoscenza e realtà*. Bologna, Il Mulino
- Nicholls A., Nicholls H. (1972), *Developing a Curriculum. A Practical Guide*. George Allen and Unwin Ltd, trad it. (1975), *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Milano, Feltrinelli.
- Nicoletti R., Rumiati R. (2006), *I processi cognitivi*. Bologna, Il Mulino.
- Nigris E., Balconi B., Zecca L. (a cura di) (2019), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Milano – Torino, Pearson.
- Normann R. (1992), *La gestione strategica dei servizi*. Milano, ETAS Libri.
- Novak B. (1960), *98 Curriculum Definitions, The clearing house*. In *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Vol. n.34, Issue 6, pp 358 – 365.
- Novak J.D. (2010<sup>2</sup>), *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitatives Tools in Schools and Corporations*. Milton Park, Taylor & Francis. Trad. It. (2012), *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*. Trento, Erickson.
- Oakeshott M. (1959), *The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind*. London, Bowes & Bowes.
- OCSE (1998), *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. L'Italia*. Roma Armando.
- OCSE (2008), *Indicatori OCSE 2007*. Roma, Armando.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, Parigi, OECD Publishing.
- Oliver A.I. (1969<sup>5</sup>), *Curriculum improvement: A Guide to Problems, Principles and Procedures*. New York, Dodd, Mead & Co.

OMS (Ed.) (1980), *International Classification of Impairment, Disability and Handicap. A Manual of Classification Relating to the Consequences of Disease*. Geneva, OMS Press.

OMS (Ed.) (2001), *ICIDH. International Classification of Functioning, Disability and Health*. Trad. it. (2002) ICF, Trento, Erikson.

OMS (a cura di) (2007), *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento, Erikson.

Pacheco J.A. (2012), *Curriculum Studies: What is the Field Today?* In *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, vol. 8, DOI.

Paletta A. (2007a), *La scuola socialmente responsabile. Ripensare i meccanismi di accountability nella prospettiva del Bilancio sociale*. In *Rivista dell'istruzione*, n.6, novembre-dicembre 2007.

Paletta A. (2007b), *Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana, Rapporto di ricerca Invalsi*. (<https://docplayer.it/42791751-Documento-di-ricerca-sul-management-scolastico-ricerca-invalsi-prime-riflessioni-sugli-aspetti-organizzativi-della-scuola-italiana.html>).

Paletta A. (2011), *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e management scolastico*. Bologna, Il Mulino.

Paletta A. (2012). *Public Governance and School Performance*. In *Public Management Review*, n.14, 8, 1.: 1125-1151.

Paletta, A., Vidoni D. (2006), (a cura di), *Scuola e creazione di valore pubblico. Problemi di governance, accountability e management*. Roma, Armando.

Parkhurst H. (1922), *Education in the Dalton Plan*. New York, E. P. Dutton & Co. Trad. It. (1954), *Educazione secondo il Piano Dalton*. Firenze, La Nuova Italia.

Pellerey M. (1975a), *Tecnologia dell'educazione per la progettazione dei curricoli*. In *Orientamenti pedagogici*, n.2: 265-273.

Pellerey M. (1975b), *Obiettivi didattici: il processo decisionale*. In *Orientamenti pedagogici*, n.3: 471-486.

Pellerey M. (1979), *Progettazione didattica*. Torino, SEI.

Pellerey M. (1983a), *Progettazione didattica*. Torino, SEI.

Pellerey M. (1983b), *Progettazione formativa: teoria e metodologia*. Roma, Quaderni di formazione ISFOL- CLISE.

Pellerey M. (1994), *Progettazione didattica. Metodi di una programmazione educativa scolastica*. Torino, SEI.

Pellerey M. (2002), *Evoluzione e sviluppo degli approcci «per competenze» nella formazione professionale*. In A.M. Ajello, *La competenza*. Bologna, Il Mulino.

Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze, La Nuova Italia.

- Perrenoud P. (2000), *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF Éditeur. Trad. it. (2010), *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Anicia. Roma.
- Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma, Anicia.
- Peters R.S. (1967), *What is an Educational Process*. In R.S. Peters, *The Concept of Education*. London, Routledge & Kegan Paul, pp.1-23.
- Peters R.S. (Ed.) (1973), *The philosophy of education*. London, Oxford University Press.
- Petracca C. (2003), *Progettare per competenze. Verso i Piani di studio personalizzati*. Milano, Elmedi.
- Petracca C. (2015), *La costruzione del curricolo per competenze*. Teramo, Lisciani.
- Piaget J. (1947), *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand Colin Publisher. Trad. it. (1952), *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze, Giunti-Barbera (Prima edizione digitale, 2010: <https://www.giuntios.it/media/9019137.psicologia-dell-intelligenza-fl1589-9788809998469-estratto.pdf>).
- Piaget J. (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino, Einaudi.
- Piaget J. (1971), *L'epistemologia genetica*. Bari, Laterza.
- Pinar W.F. (Ed.) (1975), *Curriculum Theorizing. The Reconceptualists*. Berkeley CA, McCutchan.
- Pinar W.F. (2004), *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pinar W.F. (2007), *Intellectual Advancement through Disciplinarity. Verticality and Horizontality in Curriculum Studies*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Pinar W.F. (2010), *The Eight -year Study*. In *Curriculum Inquiry*. Vol.40, 2: 295-316.
- Pinar W.F. (Ed.) (2013<sup>2</sup>), *International Handbook of Curriculum Research*. New York and London, Routledge.
- Pinar W.F. (2019<sup>3</sup>), *What is Curriculum Theory?* New York and London, Routledge.
- Pinar W.F., Grumet M. (1976), *Toward a Poor Curriculum*. Dubuque, IA, Kendall/Hunt.
- Pinar W.F., Reynolds W.M., Slattery P., Taubman P.M. (eds.) (1995), *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Contemporary Curriculum Discourses*. New York, Peter Lang.
- Pontecorvo C. (1973), *Psicologia dell'educazione*. Teramo, ETI.
- Pontecorvo C. (1978), *La ricerca del curricolo: teoria e pratica dell'innovazione*. In R. Laporta, C. Pontecorvo, R. Simone, L. Tornatore, *Curricolo e scuola*. Roma, Istituto Enciclopedia Italiana.
- Pontecorvo C. (1991), *La ricerca del curricolo: teoria e pratica dell'innovazione*. Roma, Istituto Enciclopedia Italiana.
- Pontecorvo C. (a cura di) (1989), *Un curricolo per la continuità educativa da quattro agli otto anni*. Firenze, La Nuova Italia.

Pontecorvo C. (2002), *Il problema del curricolo*. In A.M. Ajello; C. Pontecorvo, *Il curricolo: Teoria e pratica dell'innovazione*. Firenze, La Nuova Italia.

Pontecorvo C., Fusè L. (1981), *Il curricolo: Prospettive teoriche e problemi operativi*. Torino, Loescher.

Pontecorvo C., Tassinari G., Camaioni L. (a cura di) (1990), *Continuità educativa da quattro agli otto anni. Condizioni, metodi e strumenti di una ricerca sperimentale nella scuola*. Firenze, La Nuova Italia.

Popper K R. (1963), *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*. New York, Routledge and Kegan Paul; trad. It. (1972), *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*. Bologna, Il Mulino.

Postman N. (1995), *The End of Education*. New York, Alfred A. Knopf. Trad. It (1997), *La fine dell'educazione* Roma, Armando.

Prellezo J.M, Malizia G., Nanni C., (2008), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*. Roma, LAS, Libreria Ateneo Salesiano.

Previtali D. (2007), *La scuola come valore sociale. Sussidiarietà e rendicontazione sociale nelle scuole dell'autonomia*, Napoli, Tecnodid.

Previtali D. (2018), *Il sistema nazionale di valutazione in Italia. Una rilettura*. Milano, UTET Università

Pring R. (1973), *Curriculum Integration*. In R.S. Peters (Ed.), *The philosophy of education*. London, Oxford University Press, pp. 123-149.

Quaglino G.P. (1979), *La valutazione dei risultati della formazione*. Milano, FrancoAngeli.

Quaglino G.P. (1993), *Modelli di formazione per modelli di competenza*. In D. De Masi (a cura di), *Verso la formazione post-industriale*. Milano, FrancoAngeli.

Reviglio F. (1994), *Meno Stato, più mercato. Come ridurre lo Stato per risanare il paese*. Milano, Mondadori.

Rivoltella P.C. (2013), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*. Brescia, La Scuola.

Robinsohn S.B. (1976), *Curricola scolastici come fondamento di ogni riforma. Difesa delle competenze contro spontaneismo e burocratismo*. Roma, Armando.

Rogers C. (1973), *Libertà nell'apprendimento*. Firenze, Giunti – Barbera.

Romei P. (1986), *La scuola come organizzazione*. Milano, FrancoAngeli.

Romei P. (1995), *Autonomia e progettualità*. Firenze, La Nuova Italia.

Rose, D.H., Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria VA, ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, D.H., Meyer, A. (Eds.). (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Rose D.H., Meyer A., Hitchcock C., Jackson R. (2002), *Providing New Access to the General Curriculum: Universal Design for Learning, Teaching exceptional Children*, Vol.35, Issue 2, pp.8 - 17.

Rousseau (1762), *Du contrat social: ou principes du droit politique*. Amsterdam, Marc Michel Rey. Trad it. (2014), *Il Contratto sociale*. Milano, Feltrinelli.

Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (2003). *A holistic model of competence*. In D.S., Rychen, & L.H. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber, pp. 41-62. Trad. It. (2007), *Agire le competenze chiave*. Milano, FrancoAngeli.

Ryle G. (1949), *The Concept of Mind*. Chicago, The University of Chicago Press.

Salvadori I. (2020), *Advocacy for Inclusion. Per una promozione delle competenze dell'insegnante inclusivo*. In Capperucci D., Franceschini G. (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Firenze, goWare & Guerini Associati, pp.93-125.

Salvio P.M. (2013<sup>2</sup>), *Cities and Signs. Understanding curriculum studies in Italy*, in Pinar W.F. (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. New York and London, Routledge, pp.269-277.

Sammons, P. (1999), *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse, Swets and Zeitlinger.

Savia G. (a cura di) (2016), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento, Erickson.

Scheerens, J. (1990). *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. School effectiveness and school improvement*. In *An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 1(1), 61-80. (<https://doi.org/10.1080/0924345900010106>).

Scheerens, J. (2000), *Improving School Effectiveness. Fundamentals of Educational Planning*. Paris, Unesco. (<https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5154343/Improving-122424e.pdf>)

Scheerens, J. Bosker, R. (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, Pergamon Press.

Schianchi M. (2012), *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*. Roma, Carocci.

Schön A.D. (1983), *The Reflective Practitioner*. New York, Basic Books Inc. Trad. it. (1993), *Il professionista riflessivo*. Bari, Edizioni Dedalo.

Schôn A.D. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano, FrancoAngeli.

Schools Council (Great Britain) (1967), *Working Paper n.10. Curriculum Development. Teachers' groups and centres*. London, H.M.S.O.

Schwab J.J. et al. (1964), *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago, McNelly & Co., trad. it. (1971), *La struttura della conoscenza e il curricolo*. Firenze, La Nuova Italia.

Schwab J.J. (1971), *La struttura delle discipline*. In J.J. Schwab et al., *La struttura della conoscenza e il curricolo*. Firenze, La Nuova Italia, pp. 1-27.

Scurati C. (1977a), *Un nuovo curricolo nella scuola elementare*. Brescia, La Scuola.

Scurati C. (1977b), *Introduzione all'edizione italiana*. In L. Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma, Armando.

Scurati C. (1982) (a cura di), *Curricolo e riforma della scuola primaria*. Brescia, Editrice La Scuola

Scurati C. (1989), *Curricolo*. In M. Laeng (a cura di) *Enciclopedia Pedagogica*. Brescia, La Scuola.

Scurati C. (1994), *Curricolo*. In M. Laeng (a cura di) *Enciclopedia Pedagogica*. Brescia, La Scuola.

Scurati C., Zanniello G. (1993) (a cura di) *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli, Tecnodid.

Simon H.A (1969), *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MIT Press. Trad. It.(1973) *Le scienze dell'artificiale*. Milano, ISEDI.

Simon H.A (1983), *Reason in Human Affairs*. Stanford, California, Stanford University Press. Trad. it. (1984) *La ragione nelle vicende umane*. Bologna, Il Mulino.

Simpson E.J. (1972), *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington DC, Gryphon House.

Skinner B.F. (1931), *The Behavior of Organisms: an Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner B.F. (1953), *Science and Human Behavior*. New York, Macmillan.

Skinner B.F. (1954), *The science of learning and the art of teaching*. In *Harvard Educational Review*, n.24, 1954: 86 – 97.

Skinner B.F. (1968), *The Technology of Teaching*, Appleton-Century-Crofts. New York, Trad. it. (1970) *La tecnologia dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Skinner B.F. (1992), *Pensare e apprendere*. Roma: Armando Editore.

Stenhouse L. (1974), *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann Educational Books, Ltd. Trad. it. (1977), *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma, Armando.

Taba H. (1962), *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York, Harcourt Brace and World.

TALIS (2013) *Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, Parigi, OECD Publishing. ([https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en))

Tanner D., Tanner L. N. (1980<sup>2</sup>), *Curriculum development: Theory into practice*. New York, Macmillan Publishing Co.

Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma, Carocci.

Teddlie C., Renolds D., (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Routledge, London.

Telmon V., Balduzzi G. (a cura di) (1990), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*. Bologna, Clueb..

Tornatore L. (1971), *Prefazione*. In J.J. Schwab et al., *La struttura della conoscenza e il curricolo*. Firenze, La Nuova Italia, pp.VII-XXXV.

Tornatore L. (1974), *Educazione e conoscenza*. Torino, Loescher.

Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano, FrancoAngeli.

Trincherò R. (2018), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano, Fabbri.

Trincherò R., Robasto D. (2019), *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano, Mondadori.

Tyler R.W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago (IL), Chicago University Press.

UNESCO (2017), *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. UNESCO, Paris. (<https://www.sdg4education2030.org/education-sustainable-development-goals-learning-objectives-unesco-2017>)

Van den Akker J. (2006), *Educational design research*. London, Routledge.

Vannini I. (2009a), *La qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento, Erickson.

Vannini I. (2009b), *Ricerca empirico-sperimentale in pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica*. Ricerche di Pedagogia e Didattica, n.4, 1-27.

Vannini I. et al. (2019), *I progetti di rete nelle scuole dell'Emilia-Romagna. Monitoraggio di tre PDR e analisi dei fattori di funzionamento scolastico ad essi correlati - a.s. 2017/2018 e 2018/19. Report finale*. Bologna, USR Emilia-Romagna e Gruppo di Ricerca Interdisciplinare in Pedagogia

sperimentale e Psicologia del lavoro e delle organizzazioni – Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università di Bologna.

Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma, Carocci.

Vertecchi B. (a cura di) (1989), *Valutazione e qualità degli studi. Per un servizio docimologico nazionale*. Napoli, Tecnodid.

Vertecchi B. (1991), *Origini e sviluppi della docimologia*. Teramo, Giunti & Lisciani.

Vertecchi B., (2012), *Parole per la scuola*. Milano, FrancoAngeli.

Vertecchi B., Agrusti G., Losito B, (2010), *Origini e sviluppo della ricerca educativa*. Milano, FrancoAngeli.

Viganò R. (2002<sup>3</sup>), *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano, Vita e Pensiero.

Viola F. (2009), *Luci e ombre del principio di sussidiarietà*. In *Ragion pratica*, n.32: 107-130, Bologna, il Mulino.

Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione del processo educativo*. Milano, Edizioni di Comunità.

Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano, Mondadori.

Viteritti A. (2018), *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?* In L. Benadusi, S. Molina, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.

Von Bertalanffy L. (1968), *General system theory. Foundations, development, applications*. London, Penguin. Trad. It. (2004) *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano, Mondadori.

Vygotskij L.S. (2008), *Pensiero e linguaggio*. Bari, Laterza.

Walker D. E., Soltis J.E. (2004), *Curriculum and Aims*. New York, Teachers College Press Columbia University.

Warnock Committee (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London, H.M.S.O. (<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>).

Washburne C.W. (1942), *What is Progressive Education? A Book for Parents and Others*. New York, John Day Co. Trad. It. (1953), *Che cos'è l'educazione progressiva?* Firenze, La Nuova Italia.

Watson J. (1925), *Behaviourism*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.

Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2009), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.

Weick K.E. (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. In *Administrative Science Quarterly*, n.21, 1976: 1-19. Trad. it: *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*. In S. Zan (1988), *Logiche di azione organizzativa*. Bologna, Il Mulino.



Weinert, F.E. (2001). *Concept of competence: A conceptual clarification*. In D.S. Rychen, & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber, pp. 45-65.

Wheeler D.K. (1967), *Curriculum Process*. London, University of London Press.

WHO (1948), *Constitution of World Health Organization*. Geneva, WHO (<https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>).

WHO (1994), *Life Skills Education in Schools*. Geneva, World Health Organization (<https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>).

Wiggins G.P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Wiggins G.P., McTighe J. (2004), *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS.

Wiggins G.P., McTighe J. (2004), *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS.

Wraga, W.G. (1998). *'Interesting, if true': Historical perspectives on the 'reconceptualization' of curriculum studies*. In *Journal of Curriculum and Supervision*, n.14(1): 5–28. (<https://talkcurriculum.files.wordpress.com/2014/09/wraga-w-1998-interesting-if-true-historical-perspectives-on-the-reconceptualization-of-curriculum-studies1.pdf>)

Wraga, W.G. (1999). *Extracting sun-beams out of cucumbers: The retreat from practice in reconceptualized curriculum studies*. In *Educational Researcher*, n.28 (1): 4–13. (<https://www.jstor.org/stable/1176555?seq=1>)

Wraga, W.G. (2002), *Recovering Curriculum Practice: Continuing the Conversation*. In *Educational Researcher*, Volume: 31 issue: 6: 17-19. (<https://www.jstor.org/stable/3594433?seq=1>)

Wraga, W.G., Hlebowitsh P.S: (2003). *Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA*. In *Journal of Curriculum Studies*, n. 35(4): 425–437. (<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.493.3334&rep=rep1&type=pdf>)

Young M. (2010), *Curriculum Theory and the Problem of Knowledge: A Personal Journey and an Unfinished project*. In E. Malewsky (Ed.), *Curriculum Studies Handbook: The New Moment*, New York, Routledge, pp. 219–230.

Zappi L. (1993) (a cura di), *La ricerca-azione*. Torino, Bollati-Boringhieri.