



UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

ESSERE DOCENTI

Manuale per insegnanti neoassunti

2009

a cura di

GIANCARLO CERINI, LAURA GIANFERRARI, GIACOMO GROSSI

Hanno collaborato:

*Adele Anselmi • Nerino Arcangeli • Raffaella Benini • Chiara Brescianini • Luigi Catalano
Giancarlo Cerini • Silvana Collini • Doris Cristo • Francesca Diambri • Giovanni Battista Diciocia
Maurizio Dossena • Laura Gianferrari • Carmelina Giannotti • Giacomo Grossi • Nicoletta Marotti
Agostina Melucci • Lamberto Montanari • Lorena Pirani • Luciano Rondanini • Rosanna Rossi • Luigi Ughetti*

tecnodid
EDITRICE

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna"
Quaderno n. 28, febbraio 2009

Il libro è stato realizzato nell'ambito della collaborazione tra l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna e la Fondazione Giovanni Agnelli; si ringrazia la Fondazione Giovanni Agnelli per il contributo offerto alla pubblicazione del presente volume.

Volume a cura di Giancarlo Cerini, Laura Gianferrari, Giacomo Grossi

Hanno collaborato: Adele Anselmi - Nerino Arcangeli - Raffaella Benini - Chiara Brescinini - Luigi Catalano - Giancarlo Cerini - Silvana Collini - Doris Cristo - Francesca Diambrini - Giovanni Battista Diciocia - Maurizio Dossena - Laura Gianferrari - Carmelina Giannotti - Giacomo Grossi - Nicoletta Marotti - Agostina Melucci - Lamberto Montanari - Lorena Pirani - Luciano Rondanini - Rosanna Rossi - Luigi Ughetti

Editing: Maria Teresa Bertani

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Luigi Catalano

Ufficio V - Formazione e aggiornamento del personale della scuola. Supporto all'autonomia didattica.

Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni:

Ufficio V

Anna Monti - anna.monti@istruzione.it

Maria Teresa Bertani - bertani@irreer.it

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Codice ISBN: 978-88-86100-45-8

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, febbraio 2009

© TECNODID Editrice S.r.l. - Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli - pbx 081.441922 fax 081.210893

Indice

Introduzione

Essere docenti nel mondo che cambia	5
<i>Luigi Catalano</i>	

Parte I - Novità, tradizioni e sfide per il nostro sistema scolastico

Una regione che fa scuola	7
<i>Giancarlo Cerini</i>	
L'organizzazione scolastica attraverso il piano annuale delle attività	21
<i>Lamberto Montanari</i>	
Professionisti nella 'nuova' secondaria	28
<i>Rosanna Rossi</i>	
L'insegnante e la sfida della classe	33
<i>Luciano Rondanini</i>	
Patto educativo di corresponsabilità e accoglienza	39
<i>Nerino Arcangeli</i>	

Parte II - Orientamenti operativi per l'anno di prova

Aspetti normativi relativi all'anno di prova	51
<i>Giacomo Grossi</i>	
Organizzazione e svolgimento delle attività di istituto	63
<i>Luigi Ughetti</i>	
Il percorso formativo per i docenti neoassunti	72
<i>Doris Cristo</i>	
Anno di prova: dalla relazione finale al portfolio dell'insegnante	76
<i>Luciano Rondanini</i>	

Parte III - Il profilo professionale dei docenti neoassunti

Competenze e profilo professionale dei docenti neoassunti	81
<i>Laura Gianferrari</i>	

Parte IV - Guardarsi attorno: le risorse del territorio

Ufficio Scolastico Regionale	121
<i>Lorena Pirani</i>	
Bologna	129
<i>Nicoletta Marotti</i>	
Ferrara	133
<i>Silvana Collini</i>	
Forlì- Cesena	137
<i>Raffaella Benini</i>	
Modena	141
<i>Chiara Brescianini</i>	
Parma	145
<i>Maurizio Dossena</i>	
Piacenza	149
<i>Adele Anselmi</i>	
Ravenna	153
<i>Carmelina Giannotti</i>	
Reggio-Emilia	157
<i>Giovanni Battista Diciocia</i>	
Rimini	161
<i>Francesca Diambrini</i>	

Fuori dalle righe

Il C.R.E.D.O. del buon maestro: cultura, relazione, etica, didattica, orientamento	165
<i>Agostina Melucci</i>	
Il vademecum del docente neoassunto	169
<i>Francesca Diambrini</i>	
Autori	174

Introduzione

ESSERE DOCENTI NEL MONDO CHE CAMBIA

Luigi Catalano

Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna

In un'epoca in cui la comunicazione personale e istituzionale è sempre più istantanea – e al tempo stesso rarefatta – e, anche in contesto scolastico, affidata in maniera crescente ai nuovi media, l'idea di destinare ai docenti neoassunti un volume in cui riassumere idee, contenuti, dati e risorse, qualifica in maniera significativa le iniziative loro destinate a livello regionale.

Infatti, la riflessione, l'analisi, il confronto sulle principali sfide che attendono i docenti oggi, sembra essere particolarmente coerente con quel profilo di 'professionista riflessivo' che più di 20 anni fa Donald Schön delineava, sollecitando una continua ricerca di senso nell'*essere docente*.

Rispetto a questa dichiarazione di principio sono molte le sfide che attendono i docenti in questo presente 'liquido', spesso privo di punti di riferimento, in cui è chiesto alla scuola di essere collante e indirizzo per bambini e adolescenti tempestati da mille messaggi spesso contraddittori. Per cui è quanto mai attuale ricordare il ruolo della formazione per i docenti neoassunti e la forza propulsiva che essi possono dare al rinnovamento dell'istituzione scolastica.

Questo nonostante la molteplicità di percorsi e tempi professionali che hanno portato i neoassunti all'incarico, per cui si è ritenuto necessario uniformare con un documento 'esperto' i saperi in merito allo statuto della professione docente e alla scuola che cambia.

La scuola italiana in quest'ottica offre, proprio in questo anno scolastico 2008-09, molteplici fronti di intervento, per tutti gli ordini di studio. Tutti gli interventi di riforma proposti non sono solo adempimenti da compiere, ma interpellano tutti i docenti riguardo al proprio modo di vivere la relazione con la classe e con il singolo alunno, prima ancora che la loro disciplina.

Il libro raccoglie queste sollecitazioni e le presenta con un titolo che è esso stesso proposta: *Essere docenti*. Chi ha già vissuto l'insegnamento sa bene che non basta 'fare l'insegnante' o 'sentirsi un insegnante'. Competenze, motivazioni, riconoscimento, capacità innate o acquisite, se agite separatamente o incoerentemente rispetto alla propria identità, incontrano difficoltà a lasciar traccia nell'apprendimento dello studente. Il quale, grande o piccolo che sia, percepisce prima "essere" che "insegnante".

Oggi, poi, in una scuola in cui insegnare significa sempre più prepotentemente comunicare e confrontarsi non solo con i saperi, ma anche con i comportamenti, non solo con gli studenti, ma anche con i colleghi, appare sempre più utile la lezione della 'metafora dell'orchestra' di Winkin: si apprende in relazione, verbale e non verbale, come uno spartito che per essere ben eseguito necessita dell'apporto coordinato di tutti gli attori, con le loro singole potenzialità, e di un direttore d'orchestra, che le armonizzi.

In conclusione, un augurio e un auspicio. L'augurio è di "*cercare e trovare il modo per cui i docenti insegnino meno e i discenti imparino di più; nelle scuole ci siano di meno chiacchiere, meno noia e lavori inutili, più tempo libero, più diletto e un profitto più solido*"; parole antiche di 500 anni, quelle con cui Comenio definiva la sua idea di didattica.

In prospettiva, considerando che oggi il problema non è tanto l'accesso ai saperi, ma la cernita di quelli più validi, in un mondo molteplici e frammentato, sempre più fatto di reti che di comunità, l'auspicio è che ogni docente neoassunto possa attualizzare quel provocatorio "*insegnare meno/imparare di più*", in una formula universalmente accettabile e che dà spazio alla ricerca di senso: "*insegnare meglio per apprendere meglio*".

Parte I

Novità, tradizioni e sfide per il nostro sistema scolastico

UNA REGIONE CHE 'FA SCUOLA'

Giancarlo Cerini

I caratteri distintivi

Il sistema educativo dell'Emilia-Romagna è un'imponente infrastruttura che caratterizza il paesaggio del territorio regionale, con oltre 3.300 sedi scolastiche. È una scuola di grandi tradizioni civili e pedagogiche, che datano dalla fine dell'Ottocento, e che gode tuttora di un notevole prestigio a livello nazionale e internazionale, oltre ad essere fortemente radicata nell'immaginario delle famiglie e della società.

L'incontro con l'educazione 'fuori casa' avviene per molti bambini fin dai primi anni di vita. La diffusione di asili nido (0-3 anni) è la più estesa a livello italiano e si può dire raggiunto il *benchmark* europeo del 33% di copertura del servizio educativo per la prima infanzia. La scolarizzazione è generalizzata nella scuola dell'infanzia (3-6 anni) e totale nella scuola elementare e nella scuola media, con la presenza di modelli organizzativi di grande pregnanza (tempo pieno, tempo prolungato) e che godono di una persistente fiducia da parte delle famiglie. La propensione all'istruzione si rivela anche nei tassi di passaggio alla scuola secondaria superiore, che sono assai vicini al 100%, quasi a prescindere dai diversi quadri normativi che si sono via via succeduti negli ultimi anni (obbligo scolastico e formativo, diritto-dovere, sistema integrato di istruzione e formazione).

La società regionale 'investe' ancora nell'istruzione come veicolo di sviluppo economico del proprio territorio e come opportunità di crescita per i propri cittadini. I tassi di scolarizzazione sono elevati, il successo scolastico è considerato un *passerpartout* per ottenere buoni impieghi e una buona collocazione sociale. Il mondo delle imprese cerca ancora personale qualificato, fornito di diploma o di laurea, per accedere a mercati sempre più globali, specializzati e differenziati. Continua dunque la 'luna di miele' tra scuola e società economica regionale, come è dimostrato dall'interesse di molte grandi aziende leader ad instaurare rapporti positivi con il mondo della educazione. La pratica dell'alternanza istruzione-lavoro gode di sostegni economici locali, oltre a quelli

nazionali, e vanta buone tradizioni sperimentali. Così, anche l'integrazione tra i sistemi scolastici, formativi ed il mondo del lavoro, viene a delineare un vero e proprio modello 'emiliano-romagnolo' per la delicata fase di transizione dalla scuola/formazione all'occupazione. Il sistema universitario appare sufficientemente collegato al territorio, non eccessivamente frantumato e non polarizzato su un unico mega-ateneo, attraverso i poli di Bologna e Romagna (sedi di Ravenna, Forlì, Cesena, Rimini), di Modena-Reggio Emilia, di Ferrara, di Parma e di Piacenza (sede decentrata della Cattolica di Milano), impersonando quella vocazione policentrica, di sistema urbano diffuso ad integrazione ravvicinata, che appartiene alla cultura politica della regione ed alla sua storia.

Una scuola che cresce ancora

Dopo anni di stasi la popolazione dell'Emilia-Romagna è nuovamente in crescita, per il doppio fenomeno della immigrazione da altre regioni italiane e, soprattutto, da altri paesi e per la ripresa demografica collegabile allo stesso fenomeno immigratorio. La scuola regionale accoglie circa 10-15.000 allievi in più ogni anno ed ha abbondantemente superato la quota di mezzo milione di effettivi. I dati cominciano a evidenziare una presenza importante di allievi non italiani di 'seconda generazione', a partire dai frequentanti le scuole dell'infanzia ed elementari (dove oltre il 50% dei cosiddetti 'stranieri' è nato in Italia). Ogni sei culle della nostra regione una è 'colorata'. Questo trend propone inedite sfide alla scuola dell'Emilia-Romagna che già oggi presenta l'incidenza maggiore in Italia per percentuale di bambini stranieri all'interno delle scuole di ogni ordine e grado (11,6%). È evidente che un dato così imponente, che pure rappresenta un segno di civiltà, non può non influire sugli stessi esiti complessivi del sistema di istruzione.

Tab. 1 – Uno sguardo d'insieme al sistema educativo regionale. Tre anni a confronto: 2005-06, 2006-07 e 2007-08

Indicatori	A.s. 2007-08			A.s. 2006-07	A.s. 2005-06
	Scuola statale	Scuola paritaria	Totale	Totale	Totale
Allievi del sistema di istruzione	477.573	81.460	559.033	547.600	534.693
Istituzioni scolastiche statali	559	-	*559	*559	*560
Scuole-pleSSI	2.355	1.003	3.358	*2.348	*2.326
Classi	22.272	3.517	25.789	25.706	24.901
Posti di insegnante	45.368	7.511	52.879	*45.182	*44.252
- di cui, posti di sostegno	5.465	-	*5.465	*5.209	*4.750
Posti di personale non docente	14.350	-	*14.350	*14.538	*14.198
Alunni in situazione di handicap	11.216	1.026	12.242	11.820	11.228
Alunni non italiani	-	-	65.090	57.891	50.426
Alunni in regola con gli studi (classe 5ª superiore)	-	-	79,3	79,4	79,0
Tasso di diploma **	-	-	-	-	77,3**

* Dato relativo alla sola scuola statale.

** Fonte Istat (diplomati sui 19 anni residenti)

Fonte: Dati MIUR, USR E-R, Regione Emilia-Romagna.

Il dinamismo demografico, dunque, è la cifra interpretativa del sistema educativo regionale degli ultimi anni, quasi in controtendenza rispetto al resto del Paese, e questo comporta un fabbisogno di risorse aggiuntive (finanziarie ed umane) non sempre disponibili nell'attuale fase di recessione economica e di contenimento dell'intervento finanziario pubblico. Comunque il sistema cresce, i numeri sono eloquenti, sia nella scuola statale sia in quella non statale (che è quasi totalmente paritaria).

Quanto mi costi, quanto mi rendi?

Un sistema così esteso presenta un evidente costo per la finanza pubblica. Si può stimare in circa 3,2 miliardi di euro il costo complessivo della scuola nella regione Emilia-Romagna. Mentre è abbastanza agevole ricostruire la filiera della spesa statale che, nel 2007, ha raggiunto la ragguardevole cifra di 2.415 milioni di euro (al 96,4% per retribuire il personale), più complessa risulta la ricostruzione della spesa degli enti locali. Si può stimare in circa il 30% aggiuntivo rispetto alla spesa statale. Alcune analisi locali rivelano un reticolo di finanziamenti che si dirigono non solo verso i tradizionali oneri che per legge spettano agli enti locali (v. D.Lgs. 112/98), ma anche in azioni di supporto alla qualità della didattica (o per far fronte alle nuove complessità sociali). Il costo annuale per alunno (a carico del bilancio dello Stato) è pari a 5.070 €, cui vanno aggiunti almeno 2.100 € messi a disposizione dal sistema degli enti locali, cifra – quest'ultima – nettamente superiore alla media nazionale, secondo i dati forniti dal Ministero dell'interno. La 'ricchezza' del sistema si accresce con un sostanzioso apporto fornito dalla rete capillare degli enti locali (la Regione, le 9 amministrazioni provinciali, le 341 amministrazioni comunali).

Nel soppesare il rapporto costi-benefici del sistema educativo, due indicatori significativi (ripresi anche nel "Quaderno bianco sull'istruzione del settembre 2007", a doppia firma dei Ministeri dell'Istruzione e dell'Economia), sono certamente dati dal *rapporto numerico tra insegnanti ed allievi* (che è stato recentemente riproposto come regolatore della spesa per l'istruzione all'interno della legge n. 133/2008) e *dal numero medio di alunni per classe* (che è sempre stato alla base delle tradizionali manovre di regolazione della spesa). Il primo indicatore è sensibile nei confronti di una pluralità di fattori (certamente il numero medio di allievi per classe, ma anche il tempo scuola da erogare, i modelli organizzativi, il sostegno, ecc.); il secondo si limita a far leva sulla dimensione 'media' delle classi (con i noti difetti delle medie statistiche rispetto alle situazioni limite). È da rilevare che entrambi gli indicatori si presentano nella nostra regione molto alti (cioè 'virtuosi', se si vuole adottare un criterio economico, 'faticosi' se si ascoltano gli addetti ai lavori) e testimoniano, dunque, di un corretto utilizzo della risorsa docenti.

Tab. 2 – Indici numerici nel rapporto insegnanti allievi e classi. Scuola statale.
Quadro di sintesi e comparazione tra Emilia-Romagna e Italia. A.s. 2007-08

Grado	Alunni per classe		Alunni per insegnante*	
	Emilia-Romagna	Italia	Emilia-Romagna	Italia
Scuola infanzia	24,2	23,0	12,6	11,7
Scuola primaria	19,9	18,7	11,1	10,5
Sc. Sec. 1° grado	22,0	21,0	11,4	10,0
Sc. Sec. 2° grado	22,1	21,6	11,6	11,1
<i>Totale</i>	<i>21,4</i>	<i>20,6</i>	<i>11,5</i>	<i>10,7</i>

* Insegnanti a tempo indeterminato e incaricati annuali, compreso il sostegno.

Fonte: Elaborazione su dati forniti dal MIUR; Italia da 'Quaderno Bianco

Naturalmente restano aperti tutti gli interrogativi che si pongono a livello nazionale di fronte a simili parametri: equità nella distribuzione delle risorse (es.: un elevato numero di bambini per ogni sezione di scuola dell'infanzia, ecc.), validità di determinati modelli organizzativi (es. in materia di tempo pieno e prolungato, compresenze, ecc.), fenomeno del proliferare di figure docenti (es.: specialisti di lingua inglese alle elementari, qualificazione del personale di sostegno, ecc.), ma l'impressione è quella di una corretta gestione delle risorse umane disponibili, soprattutto a fronte di un carico 'sociale' non indifferente.

Abbiamo già citato i dati sugli allievi non italiani, ove l'aumento è di circa il 20-25% ogni anno (siamo all'11% di presenza nella scuola dell'infanzia, al 13,6% nella scuola primaria, al 13,2% nella scuola secondaria di 1° grado, all'8,9% nella scuola secondaria di 2° grado). Anche gli allievi disabili sono in lieve aumento, assestandosi sulla percentuale del 2,2% della popolazione scolastica (1,2% nella scuola dell'infanzia, 2,4% nella scuola primaria, 3,2% nella secondaria di 1° grado, 2,0% nella secondaria di 2° grado).

Negli oneri 'sociali' di una scuola universale dovremmo poi conteggiare le risorse necessarie per far funzionare i Centri Territoriali Permanenti (che svolgono un importante ruolo di educazione permanente), le scuole in ospedale, quelle carcerarie, le attività di recupero e integrazione, ecc.

Una regione che ambisce ad una 'piena' scolarità richiede una forte partecipazione finanziaria, che dovrà sempre di più vedere la convergenza tra risorse nazionali e risorse locali, anche nella prospettiva delineata con il termine di 'federalismo fiscale'.

Il benessere formativo dell'Emilia-Romagna: effetto d'alone o realtà?

Nell'immaginario pedagogico, ma non solo, la scuola dell'Emilia-Romagna gode di un indubbio prestigio, che in genere viene associato all'idea di una regione ove la qualità della vita è alta, la ricchezza prodotta notevole, la capacità di accoglienza anche: l'insieme di questi fattori sembra configurare l'idea di una società del benessere, in questo caso del 'benessere formativo'. Si tratta di una dicitura coniata alcuni anni fa dal

Censis per descrivere quei sistemi scolastici caratterizzati da una buona dotazione strutturale, accompagnata da propensione all'innovazione, da accettabili esiti di apprendimento, da una buona tenuta dei valori di accoglienza e di inclusione. Non è facile produrre evidenze oggettive che confermino¹ questa percezione, per cui rimarrà sempre il dilemma di una regione che, pur godendo di un invidiabile effetto d'alone, potrebbe nascondere una realtà più fragile (che è però anche la fragilità del nostro paese).

La lettura dei tanti dati contenuti nel Rapporto regionale 2008 sulla scuola potrà aiutare i lettori a costruirsi una propria personale interpretazione della situazione regionale. In questa sede ci limitiamo ad offrire alcuni indicatori di sintesi desunti da accreditate ricerche nazionali ed internazionali, presentati in un'ottica di comparazione tra le diverse regioni italiane.

Abbiamo utilizzato l'indagine della rivista "Tuttoscuola" che nel 2007 ha presentato un articolato rapporto sulla qualità della scuola in Italia², utilizzando 152 indicatori ufficiali sul funzionamento della scuola, raggruppati in 5 grandi macro-aree: 1. *strutture e risorse* (es.: patrimonio edilizio, spese enti locali); 2. *organizzazione e servizi* (es.: alunni per classe, tempo scuola); 3. *condizione del personale* (es.: precarietà e stabilità dei docenti); 4. *livelli di istruzione* (es.: ritardi e tassi di scolarizzazione); 5. *risultati scolastici* (es.: prove INValSI ed esiti degli esami). Questa graduatoria collocava nel 2007 l'Emilia-Romagna al primo posto tra le regioni italiane (Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta erano escluse dall'indagine).

L'analisi scomposta dei dati, in forma di posizionamento delle diverse regioni italiane per macro-indicatori, mette in evidenza la posizione di eccellenza dell'Emilia-Romagna per le dotazioni strutturali (edilizia, risorse finanziarie), mentre si registra una flessione nel *ranking* sulle condizioni di svolgimento del servizio scolastico (le classi sono molte numerose) ed una *performance* molto debole (la più debole tra i 5 macro-indicatori) in merito alle caratteristiche del personale (nella quantità assegnata e nella sua stabilità/precarietà). Il posizionamento risale quando si esaminano i risultati scolastici (sia con gli indicatori 'ufficiali' relativi agli esiti 'formali', sia con gli indici di rendimento misurato dai test).

Naturalmente il 'peso' attribuito ai 5 macro-indicatori è del tutto discrezionale: se si utilizzassero solo i dati sugli apprendimenti misurati da PISA, la nostra regione scivolerebbe all'indietro di alcune posizioni a vantaggio degli altri territori del Nord-Est (All'indagine OCSE-PISA 2006 hanno partecipato con un proprio autonomo campione solo 12 regioni).

¹ Per saperne di più:

USR E-R, EX IRRE E-R, Regione Emilia-Romagna, Emilia-Romagna. *La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo*, Tecnodid, 2008. Vol. I - *La regione... la ricerca della qualità*. Vol. II - *Le province... la ricerca dell'identità*. I volumi sono disponibili presso ogni istituzione scolastica e scaricabili dal sito: www.istruzioneer.it.

² 1° Rapporto sulla qualità della scuola, Tuttoscuola, 2007.

Tab. 3 - *Comparazione di alcuni indici relativi alla qualità della scuola. Indagine Tuttoscuola, Indagine 'Capitale sociale', Indagine OCSE-PISA 2006. Punteggi medi e differenziale rispetto al dato medio nazionale*

Indagine Tuttoscuola			Indagine 'Capitale sociale'			Indagine OCSE-PISA (Competenza scientifica)				
N°	Regione	Punteggio	Differenziale	N°	Regione	Differenziale	N°	Regione	Punteggio medio	Differenziale
1	Emilia-Romagna	422	+26	1	Emilia-Romagna	+5,3	1	Friuli-V. Giulia	534	+59
2	Lombardia	419	+23	2	Toscana	+3,6	2	Bolzano	526	+51
3	Marche	418	+22	3	Friuli Ven. Giulia	+3,5	3	Veneto	524	+49
4	Piemonte	418	+22	4	Trentino A. Adige	+2,7	4	Trento	521	+46
5	Friuli V. Giulia	415	+18	5	Valle d'Aosta	+2,5	5	Emilia-Romagna	510	+35
6	Umbria	414	+18	6	Lombardia	+2,2	6	Piemonte	508	+33
7	Basilicata	407	+11	7	Piemonte	+2	7	Lombardia	499	+24
8	Calabria	406	+10	8	Umbria	+1,8	8	Liguria	488	+13
9	Veneto	406	+10	9	Veneto	+1,5	---	---	---	---
10	Lazio	404	+8	10	Liguria	+0,9	---	---	---	---
11	Liguria	399	+3	11	Sardegna	+0,9	---	---	---	---
12	Puglia	396	+/- 0	12	Marche	+0,8	---	---	---	---
---	(nazionale)	(396)	---	---	(nazionale)	---	---	(nazionale)	475	---
13	Abruzzo	393	-3	13	Lazio	-1,1	9	Basilicata	451	-24
14	Toscana	390	-6	14	Abruzzo	-1,5	10	Sardegna	449	-26
15	Molise	387	-9	15	Molise	-2,8	11	Puglia	447	-28
16	Campania	379	-17	16	Puglia	-3,3	12	Campania	442	-33
17	Sicilia	375	-21	17	Basilicata	-3,6	13	Sicilia	433	-42
18	Sardegna	364	-32	18	Sicilia	-4,1	---	---	---	---
---	---	---	---	19	Calabria	-5,6	---	---	---	---
---	---	---	---	20	Campania	-5,7	---	---	---	---

Fonte: Rielaborazione su dati Tuttoscuola, IUMilano, OCSE-PISA 2006.

La posizione più 'sicura' dell'Emilia-Romagna nelle diverse graduatorie è relativa alla dotazione di capitale sociale. "Lo stock del capitale sociale determina il grado di coesione sociale, l'ampiezza e la profondità dei legami orizzontali (di solidarietà tra sconosciuti) e la natura delle relazioni con le istituzioni?"¹. Nella ricerca citata gli indicatori prescelti per calcolare un indice di capitale sociale sono: 1. il tasso di partecipazione alle elezioni; 2. la lettura dei quotidiani; 3. il volontariato (donatori di sangue); 4. la pratica sportiva non agonistica. Il criterio interpretativo fa riferimento ad una dimensione 'oblativa', in termini di gratuità dell'azione, senza un corrispettivo immediato o un tornaconto personale, ma di attenzione agli interessi collettivi (gli altri e le istituzioni), di aspettativa che tutti rispettino le regole e siano mossi da una analoga cura per il 'bene comune'.

Il capitale sociale qualifica un territorio, visto come comunità dove diversi soggetti mettono insieme conoscenze, storia, identità, coesione sociale². Ogni territorio recupera la propria 'vocazione', la propria memoria, ma la proietta all'esterno, per far fronte alle sfide future con talento e creatività. Aumentando le interazioni tra le persone, si rinsaldano le regole di reciprocità, si facilita la comunicazione, si sviluppa la cooperazione: tutti fattori in grado di produrre ricchezza, oltre che qualità 'sociale'. La formazione delle persone è elemento fondamentale per garantire questo 'talento' di ogni territorio. Essa si acquisisce nella scuola, ma anche 'fuori', grazie al tessuto diffuso di opportunità economiche, sociali, produttive.

La mappa del tesoro ridisegna una nuova geografia dell'economia italiana, che vede lo sviluppo³ come una combinazione di beni materiali ed immateriali, di strutture e di conoscenza, e prefigura territori competitivi, in grado di far fronte meglio di altri alle sfide future.

La corrispondenza tra le diverse graduatorie (qualità sociale, qualità delle strutture, qualità degli apprendimenti) sembra confermare questa attitudine dell'Emilia-Romagna a coniugare capitale fisico ed economico, capitale umano e capitale sociale.

È ragionevole pensare che la scuola sia uno degli elementi portanti della produzione di qualità sociale della vita. Essa è produttrice di 'capitale sociale' in quanto è dotata di 'capitale sociale'. La sua presenza capillare, il 'clima' che si respira nelle aule, la capacità di coniugare intelligenza delle persone, reti di solidarietà, propensione all'innovazione, possono qualificare la scuola dell'Emilia-Romagna come soggetto attivo nelle dinamiche locali, decisiva nel trasmettere alle nuove generazioni senso di appartenenza, cittadinanza attiva, memoria culturale, fiducia verso il futuro⁴.

¹ R. Cartocci, *Le mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.

² R. Catanzaro, *Nodi, reti, ponti. La Romagna e il capitale sociale*, Il Mulino, Bologna, 2004.

³ "L'asse dello sviluppo si snoda da Roma a Bolzano, includendo due province della Toscana, la quasi totalità dell'Emilia-Romagna, parte del Veneto e della Lombardia. A questo corridoio che taglia l'Italia centralmente, si aggiungono Torino e Cuneo ad ovest, Ancona ad Est" in: Camera di Commercio Industria, Artigianato Agricoltura di Forlì-Cesena, *Rapporto sull'economia 2006*, Forlì, 2007. In particolare nell'introduzione ("Il capitale sociale come fattore di competitività") sono svolte considerazioni di carattere generale con riferimento all'intero territorio regionale e nazionale.

⁴ R. Putnam, *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano, 1993. Per 'capitale sociale'

L'aspirazione all'eccellenza

Per la prima volta sono disponibili dati affidabili (e scorporati su base regionale) sui livelli di apprendimento degli allievi quindicenni. Ci riferiamo agli esiti della rilevazione OCSE-PISA del 2006 (relative alle competenze in italiano, matematica e scienze) che hanno visto l'Emilia-Romagna, al pari di altre regioni, partecipare con un proprio campione statistico all'indagine internazionale. Già è stato scritto molto circa l'affidabilità delle prove di apprendimento ai fini di esprimere un giudizio sulla qualità della scuola. A questi aspetti è dedicato un apposito Rapporto che presenta i dati più significativi dell'indagine⁵.

Va ricordato che le prove non intendono misurare gli esiti diretti di determinati insegnamenti curricolari (in termini di conoscenze ed abilità acquisite), ma piuttosto i livelli di competenza culturale in grandi aree del sapere, frutto dell'esperienza scolastica degli allievi, ma anche dell'*humus* culturale e sociale della società in cui si vive (una sorta di 'ambiente di apprendimento' allargato).

È inoltre emblematico che le stesse prove siano proposte agli allievi di 15 anni, a prescindere dal tipo di istituto secondario frequentato, eventualmente anche 'ripescando' i 15enni in ritardo nella scuola media o iscritti a corsi di formazione professionale. Il campione emiliano-romagnolo prevedeva solo allievi iscritti alle superiori (e già questo è un dato significativo) determinando un prevedibile 'affaticamento' dell'area dell'istruzione professionale, come si evidenzia anche nei risultati.

Complessivamente i dati premiano gli adolescenti dell'Emilia-Romagna, che si collocano mediamente al di sopra dello standard internazionale, e sicuramente al di sopra delle medie nazionali, partecipando all'effetto positivo che contraddistingue gli allievi del Nord-Est (Trentino-Alto Adige, Friuli Venezia-Giulia, Veneto e, appunto Emilia-Romagna). Oltre al dato medio, migliore in scienze e italiano, più fragile in matematica, va evidenziato in termini positivi una significativa area di eccellenza (rappresentata dagli allievi collocati nei tre livelli superiori degli standard internazionali descritti nel *frame* PISA)⁶ in tutti e tre i campi disciplinari, che trova corrispondenza nella minore consistenza dell'area dell'insufficienza (che comprende i due livelli inferiori).

- afferma Putnam - 'intendiamo la fiducia, le norme che regolano la convivenza, le reti di associazionismo civico, elementi che migliorano l'efficienza dell'organizzazione sociale promuovendo iniziative prese di comune accordo'.

⁵ G. Gasperoni (a cura di) *Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006*, Il Mulino, Bologna, 2008.

⁶ INValSI, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento PISA 2006*, Armando, Roma, 2007.

Tab. 4 – Indici dell'indagine OCSE-PISA (15enni 2006). Punteggi medi e area di eccellenza

Area	Lettura		Matematica		Scienze	
	Punteggio medio	Area di eccellenza (%)	Punteggio medio	Area di eccellenza (%)	Punteggio medio	Area di eccellenza (%)
Nord-Est	506	34,3	505	33,0	520	35,5
Nord-Ovest	494	30,3	487	26,6	501	28,2
Centro	482	25,1	467	18,0	486	20,0
Sud	443	13,9	440	11,7	448	9,5
Sud e Isole	425	12,5	417	9,3	432	8,9
<i>Italia</i>	<i>469</i>	<i>22,7</i>	<i>462</i>	<i>19,6</i>	<i>475</i>	<i>19,7</i>
Media paesi OCSE	492	29,3	498	32,4	500	29,3
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>496</i>	<i>31,2</i>	<i>494</i>	<i>31,9</i>	<i>510</i>	<i>32,2</i>

Fonte: Elaborazione su dati Rapporto Internazionale PISA 2006.

Questi dati trovano conferma anche nelle rilevazioni nazionali curate dall'INValSI, che tuttavia rivolgendosi ad intere coorti di allievi (scuola di base) o ad istituti disponibili (scuola superiore) presentano una minore affidabilità statistica, oltre a privilegiare altri aspetti nelle rilevazioni (contenuti ed abilità relative ai curricoli previsti nei programmi nazionali). Comunque i punteggi nei tre campi indagati ricalcano, nei loro punti forti e nelle loro criticità, i dati internazionali per i 15enni, con una maggiore debolezza invece per le prestazioni nella scuola di base.

Ma sono le valutazioni degli stessi insegnanti, rilevate in sede di esami di stato (a 14 e a 19 anni), e nelle normali procedure valutative (esiti di fine anno, registrazione di debiti formativi, promozioni e bocciature) ad attestare una qualche sofferenza nei percorsi scolastici degli allievi delle scuole dell'Emilia-Romagna. Ad esempio, è rilevante il numero dei bocciati ai vari livelli scolastici, specialmente nei primi anni della scuola secondaria superiore (13,4%) e la stessa area del 'debito formativo' si mantiene su livelli elevati (41,6%). Sarà però opportuno attendere gli effetti di alcune recenti innovazioni legislative (necessità di riparare i 'debiti', introduzione di prove 'strutturate' nell'esame di 3^a media) per capire se siamo di fronte ad un recupero di rigore nei criteri valutativi dei docenti (elevando lo standard delle prestazioni richieste) o di un'effettiva fragilità nei risultati degli allievi.

In campo valutativo il termine 'oggettivo' va utilizzato con molta parsimonia ed è invece decisiva la trasparenza dei criteri (e degli strumenti) adottati per valutare (il discorso divario Nord-Sud nasce anche da queste opacità).

La sfida dell'equità

La disponibilità dei risultati sugli apprendimenti raccolti con le rilevazioni PISA 2006, come pure i dati sui più importanti fenomeni della scolarità, acquisiti annualmente tramite le procedure del sistema informativo del Ministero (cui si è affiancata di

recente la costituzione dell'anagrafe regionale degli studenti, curata dalla Regione) consente di compiere qualche analisi in merito all'equità del nostro sistema educativo.

Possiamo ritenere equo un sistema scolastico se è in grado di incrementare i risultati formativi negli allievi che lo frequentano, se i loro livelli prescindono dalle condizioni sociali di appartenenza, dal territorio o dalla specifica scuola frequentata, se le variabili di genere o di appartenenza etnica non determinano discriminazioni nell'accesso all'istruzione e negli esiti, se si adottano strategie compensative.

Si può affermare che l'indice di partecipazione (presenza) nel sistema formativo esprime un dato positivo, nettamente superiore alla media nazionale, e si tratta di una presenza all'interno del sistema scolastico (per il 97% circa) ed in misura molto parziale nella formazione professionale. Anzi, si può affermare che il modello è a forte impronta 'scolasticistica' e questo incorporare nell'istruzione tutta l'utenza potenziale si riflette in una forte stratificazione dei percorsi e nelle differenze qualitative che si registrano al loro interno.

Così i tassi di regolarità vedono una maggiore pesantezza all'interno della filiera professionale, ove tendono ad accumularsi i ritardi degli allievi (che evidentemente vi giungono già con uno svantaggio). Anche la non ammissione alla classe successiva (bocciatura) sembra distribuirsi in relazione alla 'gerarchia' degli istituti (ed è particolarmente forte nelle classi iniziali). Un indice più raffinato di un cattivo rapporto con l'apprendimento scolastico, come la quota di studenti che si trovano in situazione di 'debito formativo', segue lo stesso andamento.

Tab. 5 – Indicatori di successo scolastico e competenza in scienze, per grado scolastico e genere. Emilia-Romagna. Valori percentuali. A.s. 2006-07

Grado scolastico	Regolarità		Non promozione		Debiti formativi		Competenza in scienze*
	M	F	M	F	M	F	M/F
Scuola primaria	96,2	97,1	n.d.	n.d.	-	-	-
Scuola secondaria 1° grado	88,4	92,2	3,0	1,8	-	-	-
Scuola secondaria 2° grado	73,2	81,7	16,6	10,1	47,7	35,7	508
- di cui Licei	90,1	91,3	8,1	5,6	37,7	31,0	559
- di cui Istituti tecnici	75,3	81,8	17,5	10,9	49,7	36,1	512
- di cui Istituti professionali	50,8	60,8	23,6	17,3	59,1	47,1	422
- di cui Istruzione artistica	64,2	74,9	21,1	15,0	52,2	46,0	-

* OCSE-PISA 2006.

Fonte: Elaborazione su dati dell'Ufficio Scolastico Regionale E-R.

Entrando nel merito degli apprendimenti (utilizzando i risultati di PISA) si osserva che i punteggi nelle prove sono marcatamente differenziati tra i licei (il valore più alto) e gli istituti professionali (il valore più basso). Anzi, poiché le prove PISA vengono somministrate dopo pochi mesi di frequenza dell'istruzione superiore (e prescindono dagli specifici curri-

coli), esse fanno affiorare una fragilità di competenza che si determina nel corso della frequenza della scuola di base. Analisi sugli esiti scolastici nella scuola media mettono in evidenza già una forte differenziazione di risultati (ad esempio, a svantaggio dei ragazzi), con l'emersione di punti deboli (ad esempio, in matematica ed in lingua straniera), che poi trovano puntuale conferma nelle rilevazioni internazionali che interessano i quindicenni.

Esiste poi una relazione esplicita tra i risultati ottenuti in sede di esame di terza media e scelta del tipo di istruzione secondaria di 2° grado (gli 'ottimi' si indirizzano quasi esclusivamente verso i licei, i 'sufficienti' in larga parte verso gli istituti professionali).

È infine emblematico riscontrare che gli indici di status socio-culturale dei genitori degli allievi risultano in diretta connessione con la tipologia di istituto superiore, nel senso che è più elevato lo status culturale dei frequentanti i licei (anche se non è del tutto marginale la condizione sociale dei ragazzi dei nostri istituti professionali, rispetto ad altre regioni).

Sembra, dunque, che si determini un corto circuito tra condizione familiare, risultati scolastici ottenuti nel ciclo di base, scelta dell'indirizzo di scuola secondaria (ormai generalizzata, ma fortemente stratificata), livelli di apprendimento rilevati attraverso prove oggettive, risultati formali al termine dei percorsi (ad esempio, ottenimento del diploma).

C'è da chiedersi quale sia il ruolo giocato dalla frequenza scolastica nel modificare un tragitto formativo che sembra largamente predeterminato, quali soluzioni organizzative e didattiche possano essere adottate per prevenire una simile stratificazione, come possa essere regolata l'offerta formativa (verticalità dei curricoli di base, didattiche effettivamente orientative, possibilità di riorientamento e rimotivazione verso lo studio, ecc.) per rappresentare un effettivo fattore di equità.

L'idea di autonomia alla prova della *governance*

Sono queste le ragioni più evidenti sottese all'idea di autonomia in campo scolastico, in particolare di un rapporto più aperto tra la scuola ed il contesto sociale, tra la scuola interpretata come comunità professionale e la più ampia comunità circostante. È un principio già affermato nella legislazione degli anni '70 (decreti delegati) che ritrova oggi nuova linfa nei dispositivi costituzionali riformati (il Titolo V) che valorizzano il ruolo intelligente delle periferie e impongono il tema della *governance*, cioè delle forme orizzontali di autogoverno, responsabilità, rendicontazione sociale: non singole scuole, velleitariamente autarchiche e in competizione isolata, ma un sistema di scuole autonome che interagiscono tra di loro e con la comunità di riferimento, capaci di costruire un vero e proprio 'patto formativo'.

Si sta diffondendo la pratica di 'patti educativi territoriali' che coinvolgono in genere i comuni (singoli o associati) o le scuole (preferibilmente associate in rete), spesso su scala cittadina o su base comprensoriale. Al centro degli accordi stanno la puntuale ricognizione delle competenze reciproche e degli impegni progettuali che i sottoscrittori dei patti intendono perseguire. Si tratta spesso del funzionamento delle scuole, ma

anche dell'impegno aggiuntivo nei confronti dell'integrazione interculturale, del supporto ai disabili, del contrasto alla dispersione o al disagio sociale. In alcuni casi dal lavoro comune scaturiscono anche ipotesi progettuali innovative, spesso con il supporto di centri risorse o servizi, che rappresentano una vocazione tipica della regione. In diverse ricerche realizzate nel corso degli anni, queste strutture (promosse prevalentemente dagli enti locali) hanno dimostrato una loro persistente vitalità e la capacità di rispondere alle domande delle scuole.

Certamente, non è tutto oro quello che riluce; dietro l'angolo c'è il rischio di un certo dirigismo pedagogico, ma la presenza in regione di una rete di oltre 400 pedagogisti o coordinatori di servizi educativi sul versante degli enti locali (è vero, spesso orientati ai temi dell'infanzia, ma a volte con un raggio d'azione più 'ampio') rappresenta piuttosto una risorsa per il sistema educativo, che un rischio di intrusione. È emblematico che il progetto 'pedagogisti/coordinatori' per l'infanzia si sia esteso dalla realtà comunale alle scuole non statali ed ora alle scuole statali, in un'ottica sperimentale.

È evidente che in questa *leadership* diffusa vanno ricompresi gli oltre 500 dirigenti scolastici delle scuole statali (negli ultimi 2-3 si è assistito ad un ricambio di quasi un terzo dei dirigenti in servizio, con l'immissione di nuove forze), i responsabili delle scuole non statali, le numerose figure intermedie (le funzioni 'strumentali', i responsabili di dipartimento) che presidiano funzioni vitali per la scuola dell'autonomia: la progettazione dell'offerta formativa, la formazione, la ricerca didattica, l'integrazione, la valutazione, la documentazione, i rapporti con il territorio. I monitoraggi effettuati su queste figure (si possono stimare circa 3.000 insegnanti cui sono affidati compiti di staff, quasi sempre in contemporanea con il normale impegno di cattedra) delineano un panorama positivo, un ruolo riconosciuto, una crescita delle capacità di autogoverno della scuola.

Certo, non sono superati i rischi di autoreferenzialità, l'eccesso di progettazione sul dettaglio, l'enfasi sull'aggiuntivo piuttosto che sul *core-curriculum*, una certa sottovalutazione delle pratiche valutative. Ma sta maturando l'esigenza di una scuola autonoma più responsabile, che scopre la deontologia della rendicontazione sociale, che si avvicina ai temi del controllo di gestione e del bilancio sociale (quali sono i compiti formativi? quali risorse sono state utilizzate? quali risultati sono stati ottenuti?), che impara a maneggiare con maggior cura gli esiti delle sempre più numerose indagini sui livelli di apprendimento.

L'autonomia delle singole scuole deve così coniugarsi con l'autonomia del 'sistema' scuola: il 'fatta salva l'autonomia della scuola' di cui parla la riforma del Titolo V della Costituzione (2001) pone proprio questa 'riserva' costituzionale verso indebite invasioni di campo. Si diffonde a tutti i livelli la pratica del partenariato e della concertazione, sulla scia di quanto auspicato e normato dalla Legge regionale 12/2003. Esistono sedi politiche e rappresentative di consultazione a livello regionale (la conferenza per il sistema formativo, il comitato di coordinamento istituzionale, ecc.), mentre quasi in ogni territorio provinciale sono stati costituiti analoghi organismi o tavoli di contatto (se non ancora di governo). Nella 'banca dati' dell'USR E-R sono stati censiti ormai oltre 500 accordi di rete promossi dalle scuole, che sono al momento oggetto di studio in collaborazione con l'Università di Genova e la Fondazione per la scuola della Compagnia del San Paolo. La

stessa Amministrazione scolastica è impegnata nella stipula di accordi interistituzionali (con la Regione, gli Enti locali, le Università, le istituzioni scientifiche e culturali), attraverso varie forme negoziali: protocolli di intesa, accordi di programma, convenzioni, ecc.

Anche le analisi svolte a livello provinciale mettono in risalto questa 'voglia di *governance*' orizzontale, che sembra essere una collaudata chiave interpretativa della società regionale. Di fronte ai problemi la scelta non è di rivolgersi al 'potente di turno' o di limitarsi ad 'esternare' il proprio disagio, ma di assumere direttamente l'iniziativa chiedendo però alle istituzioni di fare la loro parte. C'è un preciso richiamo al principio di sussidiarietà, unito alla dimensione della cooperazione civica e istituzionale.

Un bilancio interlocutorio: punti di forza e criticità

La lettura della realtà scolastica regionale compiuta nell'ultimo quinquennio continua a mettere in rilievo dei punti di forza del nostro sistema educativo:

- una scuola dell'infanzia di qualità, pluralistica, capillarmente presente e che gode della fiducia dei genitori;
- un giudizio positivo degli utenti nei confronti della scuola elementare, con un forte attaccamento ai modelli organizzativi consolidati (es. il tempo pieno), anche a prescindere da una effettiva comparazione di qualità, esiti, risultati di apprendimento;
- l'integrazione dei sistemi di istruzione e formazione, che ha dato luogo ad un modello originale, che vede uno stretto raccordo tra istituzioni scolastiche e centri di formazione professionale, anche se a volte con un'interpretazione eccessivamente 'scolastica' del concetto di obbligo di istruzione;
- una forte propensione del sistema scolastico a 'sfruttare' le molteplici opportunità educative offerte da un territorio (e dai loro Enti locali) assai ricco e stimolante, anticipando la logica del curriculum verticale ed integrato;
- il dialogo tra mondo della scuola e quello delle imprese, anche attraverso progetti sperimentali di alternanza scuola-lavoro, di stage e di tirocinio formativo;
- il sostegno di una rete capillare di centri risorse e servizi (nel campo dell'handicap, dell'integrazione multiculturale, dell'educazione ambientale, ecc.) di emanazione degli enti locali, che si affianca ad una buona attitudine delle sedi scientifiche e della ricerca (Università, ANSAS ex-IRRE, associazioni, ecc.) a ricercare la collaborazione con la scuola;
- una propensione all'innovazione, alla ricerca, al confronto, anche in una ottica europea ed internazionale (un terzo delle scuole intrattiene rapporti di varia natura con partner europei).

Con pari onestà, si possono mettere in evidenza alcuni punti di criticità:

- una forte stratificazione sociale nelle scelte tra i diversi indirizzi della scuola secondaria superiore, che si ripercuote anche nei livelli di apprendimento;
- una crisi nei risultati scolastici che si manifesta già nella scuola dell'obbligo (in particolare nella scuola media) e che sembra prefigurare successivi 'scacchi' formativi;
- una differenziazione nei risultati scolastici (ad esempio, visibile negli indicatori della dispersione) che penalizza vistosamente i maschi (in termini di regolarità degli studi);

- una difficoltà supplementare di intervento nei confronti dell'utenza straniera, che ottiene risultati scolastici più modesti dei coetanei italiani, in particolare a livello di competenze linguistiche;

- l'emergere di un disagio 'sottile', di una difficoltà a coinvolgere fino in fondo gli allievi nella loro esperienza scolastica, testimoniato dal fenomeno dei debiti scolastici, che comunque indica un rapporto non 'positivo' con gli apprendimenti scolastici (soprattutto quando questi si chiamano matematica, lingua straniera, ecc.);

- la tendenza alla licealizzazione del sistema scolastico (per la prima volta nel 2007, gli iscritti ai licei superano quelli degli istituti tecnici), interrompendo una felice anomalia che contraddistingueva la scuola emiliano-romagnola rispetto al resto del paese (anche in relazione alle vocazioni produttive del sistema economico regionale).

Un bilancio sullo stato di salute del nostro sistema educativo, che risponda alla domanda: *"la scuola regionale, tenendo fermo il suo carattere inclusivo, regge la sfida della qualità?"*, non può che essere interlocutorio. Oggi disponiamo di una migliore qualità di informazioni, anche relative ai livelli di apprendimento (grazie alla partecipazione ai sistemi di valutazione nazionali ed internazionali), siamo in grado di collegare determinati esiti alle condizioni di contesto che possono favorirli o disincentivarli, siamo più attenti al modo di funzionare delle scuole (con una ricerca diffusa nel campo dell'autovalutazione, del controllo di gestione, della rendicontazione sociale). La scuola, qui, è più trasparente che altrove. I genitori sono più esigenti e fanno sentire con maggior forza la loro voce nei confronti della scuola.

Tutto questo determina un quadro ancora positivo, visibile negli esiti delle rilevazioni 'oggettive' di apprendimento, oltre che percepito nell'atteggiamento dell'opinione pubblica. La scuola riesce a far fronte alle nuove emergenze poste dalla società globalizzata, tiene sulla qualità nonostante i gravi affanni sociali, non spende più che altrove (gli indici di spesa sono contenuti, come è visibile dall'indicatore principe del rapporto insegnanti-allievi, il più virtuoso di tutta la nazione. Gli operatori (i dirigenti, gli insegnanti) 'mugugnano', ma poi si rimboccano le maniche e cercano di far quadrare il cerchio della qualità e dell'inclusione. I fatti sembrano dar loro ragione, ma fino a quando?

L'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA ATTRAVERSO IL PIANO ANNUALE DELLE ATTIVITÀ

Lamberto Montanari

*...la cultura è una branca della libertà, della libertà morale e politica.
Questo legame organico dipende dall'istruzione scolastica (...)
ogni lezione pienamente riuscita in classe, per quanto astratto o pragmatico sia il suo contenuto,
è una lezione di libertà. In ciascuna di queste lezioni, come ricorda Platone
'la voce dei maestri è molto più decisiva di qualsiasi libro'.
(J.G. Fichte in Steiner, *La lezione dei maestri*, Garzanti, 2004)*

Il profilo docente che sempre più si è delineato negli ultimi anni è quello di un professionista competente e motivato, che ha completa conoscenza dell'organizzazione all'interno della quale opera, che contribuisce a progettare percorsi innovativi, a sperimentare nella propria scuola nuove soluzioni organizzative e che nell'insegnamento promuove contenuti e metodi in vista del raggiungimento di risultati educativi e di apprendimento sempre migliori.

Il docente che entra con il contratto a tempo indeterminato certamente conosce già la complessità del sistema scolastico poiché, probabilmente, ha prestato servizio come supplente con incarichi che gli avranno consentito di comprendere come, nella scuola autonoma, funzioni e compiti affidati agli insegnanti siano molteplici e articolati, non più limitati o limitabili all'insegnamento della 'propria' disciplina', in classe con i 'propri' alunni o studenti.

Uno sguardo all'attività preparatoria e organizzativa che ogni istituzione scolastica è tenuta a realizzare all'inizio di ciascun anno scolastico offre un quadro della complessità del servizio scolastico e consente di delineare ruoli e compiti affidati ai docenti che, già a partire dalla scuola dei decreti delegati (anni '70) fino alla scuola dell'autonomia, hanno trovato precisa e sempre più articolata definizione.

Notevole e vasta è la mole di scritti sull'attività preparatoria e organizzativa che ogni istituzione scolastica è tenuta a realizzare all'inizio di ciascun anno scolastico: necessaria e complessa attività attraverso la quale si dichiarano e si definiscono le finalità e gli obiettivi da raggiungere, che rappresentano le tappe dei più completi traguardi o fini specifici di ogni ciclo o livello di istruzione.

L'ampia letteratura in materia è costituita sia da analisi di carattere pedagogico, sia da contributi di natura giuridica e amministrativa, quando si tratta di definire le figure professionali e le loro specifiche funzioni.

Il quadro normativo di riferimento

Il servizio di scuola pubblica è tenuto a garantire chiarezza e trasparenza, coerentemente con i principi di democrazia scolastica già fortemente affermati nei decreti delegati degli anni '70 (poi raccolti e coordinati nel Testo Unico di cui al d.lgs. 297/94), nel rispetto della maggiore consapevolezza partecipativa e dell'esigenza di aumentare l'efficacia e l'efficienza dei servizi pubblici di grande rilevanza sociale. Il dovere di chiarire attraverso la preparazione di un preciso e ben ordinato piano di attività annuali era già stabilito nel d.P.R. 416/74, all'art. 4:

“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. Esso esercita tale potere nel rispetto della libertà di insegnamento garantita a ciascun docente”.

Per ciascun ordine di scuola vi si definivano i compiti affidati ai docenti, coordinati dal dirigente, allora preside o direttore didattico, in termini di: piano annuale delle attività educative (scuola dell'infanzia); programmazione ed organizzazione didattica (scuola elementare oggi primaria); piano annuale della attività scolastica (scuola media oggi secondaria di primo grado); interventi didattici ed educativi (scuola secondaria).

Ancor prima della privatizzazione del rapporto di lavoro nel pubblico impiego, prima cioè che l'attività di insegnamento venisse definita per funzioni e compiti all'interno del contratto nazionale di lavoro (CCNL), la specifica funzione docente ed i rispettivi compiti trovavano precise indicazioni nella decretazione emanata come atto di natura unilaterale (supremazia della Pubblica amministrazione rispetto alla subordinazione del dipendente pubblico), quindi all'interno dei diversi Decreti presidenziali: così riportava il d.P.R. 399/88 all'art.14 comma 5:

Prima dell'inizio delle lezioni di ciascun anno scolastico, il capo di istituto, nell'esercizio delle competenze previste dall'articolo 3 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 417, predispone, sulla base delle eventuali proposte formulate dal collegio dei docenti, dai consigli di circolo o di istituto e dai consigli di classe o di interclasse o intersezione, il piano annuale delle attività specificamente connesse con l'attività didattica, inclusa la programmazione didattico-educativa, e con il funzionamento della scuola, ivi compresi i criteri di organizzazione degli scrutini ed i rapporti con le famiglie. Detto piano, che prevederà, in particolare, le modalità operative di attuazione ed i conseguenti impegni orari del personale docente, dovrà essere deliberato dal collegio dei docenti nel quadro della programmazione dell'azione educativa. Con la stessa procedura il piano sarà modificato, nel corso dell'anno scolastico, per far fronte ad eventuali esigenze sopravvenute”.

Oggi è il Contratto nazionale della scuola, che all'art. 28, titolato ‘Attività di insegnamento’, precisa funzioni e compiti dei docenti e in particolare al comma 4 riporta gli obblighi relativi al ‘piano annuale’:

Gli obblighi di lavoro del personale docente sono articolati in attività di insegnamento ed in attività funzionali alla prestazione di insegnamento. Prima dell'inizio delle lezioni, il dirigente scolastico predispone, sulla base delle eventuali proposte degli organi collegiali, il piano annuale delle attività e i conseguenti impegni del personale docente, che sono conferiti in forma scritta e che possono prevedere at-

tività aggiuntive. Il piano, comprensivo degli impegni di lavoro, è deliberato dal collegio dei docenti nel quadro della programmazione dell'azione didattica-educativa e con la stessa procedura è modificato, nel corso dell'anno scolastico, per far fronte a nuove esigenze. Di tale piano è data informazione alle organizzazioni sindacali di cui all'art. 7”.

Una lettura non approfondita non fa rilevare una sostanziale differenza con quanto già scritto e stabilito, sia nel Testo Unico 297/94, relativamente agli adempimenti del collegio dei docenti, sia rispetto a quanto prescriveva il vecchio d.P.R., prima dei Contratti nazionali. Un'analisi attenta consente di evidenziare, nei pochi paragrafi riportati sopra, tutti i passaggi che hanno ampliato, articolato e reso complessa la materia: il piano annuale delle attività è momento fondante e fondamentale per la *scuola dell'autonomia*.

La ‘svolta’ dell'autonomia

Il passaggio cruciale che ha rideterminato la centralità e l'importanza di un'attività che poteva intendersi ‘limitata’ alla ‘programmazione dell'attività didattica ed educativa’ si trova nella legge 59/97 (capo IV, art. 21) che istituisce “*L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi (...) nel processo di realizzazione dell'autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo*”.

Si ritrovano allora, o meglio, si individuano quelli che sono e saranno i numerosi e diversi compiti, le attività da svolgere da parte di ciascuna e di tutte le istituzioni scolastiche ad ogni inizio d'anno. Compiti e attività indispensabili poiché attinenti a quel consistente processo di ‘autonomia organizzativa’ così descritto nello stesso articolo al comma 8: “*(...) 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*”.

Con maggiore precisione e declinando con accuratezza i compiti che impegnano le scuole autonome, è scritto l'art. 4 del d.P.R. 275 dell'8 marzo 1999:

Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:

- *l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;*
- *la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;*
- *l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integra-*

zione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104;

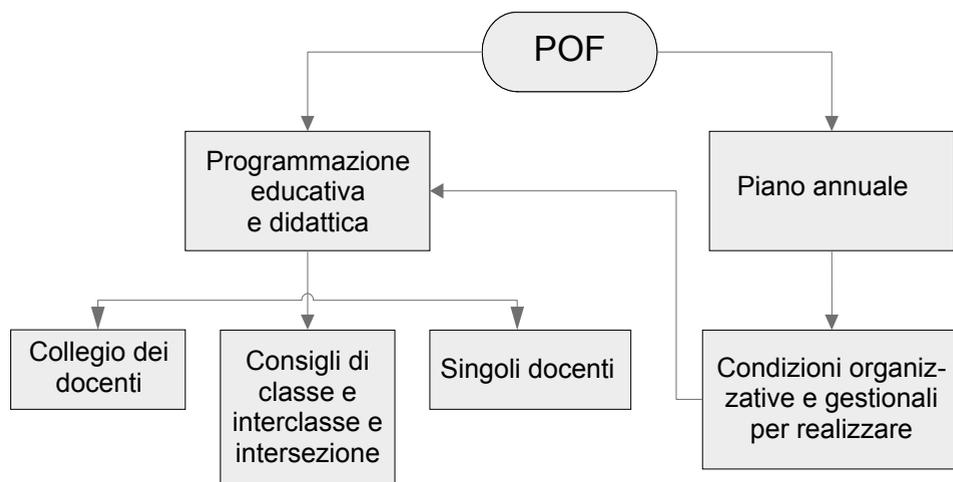
- l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;

- l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.

Non poteva essere diverso il conseguente passaggio del Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, che introduce quello che 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" (Capo II, art. 3) e precisamente il Piano dell'offerta formativa.

Dunque si va ben oltre la necessità di definire le fasi della programmazione educativa e didattica, per quanto estensivamente si voglia intendere il termine 'programmazione', si va ben oltre la descrizione o la trascrizione di un 'programma' di insegnamento riferito ad una disciplina o ad una materia, termine che intende le aggregazioni disciplinari: si tratta di *ri-prendersi l'organizzazione complessiva e complessa dell'Istituto, assumendosi la responsabilità piena dell'ampia azione progettata che prevede accordi per iniziative culturali e formative in stretta collaborazione con il territorio* (enti locali ma anche istituzioni pubbliche e private che condividano con la scuola pubblica finalità educative e formative). Il Regolamento dell'autonomia amplia dunque enormemente la possibilità, la capacità o, meglio ancora, il potere progettuale delle scuole e conseguentemente ne estende i compiti e ovviamente le responsabilità (art. 3, comma 3):

"Il Piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti. Il Piano è adottato dal consiglio di circolo o di istituto".



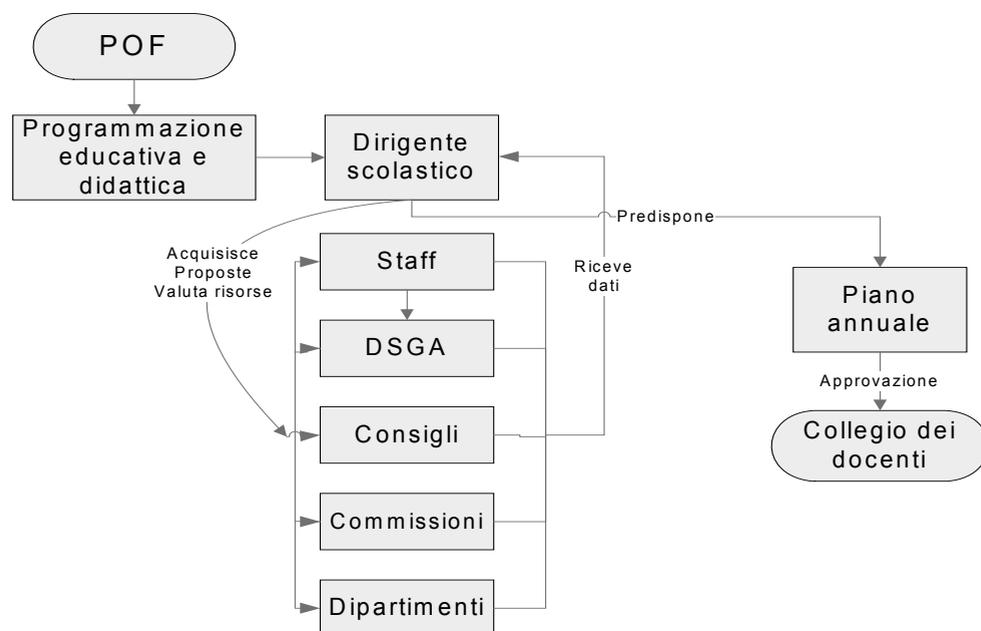
Il POF in dettaglio

Se il Piano dell'offerta formativa (POF) è il documento fondamentale (e costitutivo dell'autonomia), esso è dunque il testo di riferimento già presente in ciascuna istituzione scolastica. Esso contiene l'indice delle voci ed una tassonomia degli adempimenti relativi al piano annuale delle attività.

Il Piano dell'offerta formativa può essere così rappresentato nella sua articolazione: da un lato la programmazione educativa e didattica o, se si preferisce, la progettazione delle attività formative disciplinari ed educative, dall'altro, strettamente connesso, l'insieme delle condizioni organizzative e gestionali per realizzarle.

Nel grafico si ha la rappresentazione del Piano dell'offerta formativa che contiene il piano annuale delle attività predisposto e successivamente approvato dal collegio dei docenti.

Va sottolineata la collegialità sia nell'azione propositiva che nella comunicazione dei 'dati' utili e necessari per la preparazione del POF, azioni che coinvolgono una pluralità di soggetti: lo staff composto dai collaboratori del dirigente e dai docenti ai quali sono assegnate le funzioni strumentali (articolo 33 del CCNL 2006-2009); il direttore dei servizi generali e amministrativi; i diversi consigli di classe, o interclasse, o intersezione; le commissioni designate all'interno del collegio docenti; i dipartimenti o aree disciplinari.



Prima di arrivare ad una vera e propria elencazione delle voci da indicare e da definire nel piano delle attività annuali, è opportuno richiamare il senso di questa operazione, da svolgere in settembre, per dare significato a un ‘fare’ che non deve diventare un vuoto adempimento burocratico.

I contenuti del Piano

Il Piano potrebbe essere articolato in tre capitoli.

1) *Norme e istruzioni per tutto il personale*: vi troveranno spazio tutte le indicazioni necessarie a garantire l’unitarietà del servizio, non perdendo di vista che il processo primario è l’offerta di istruzione: l’attenzione alla sicurezza e al benessere psico-sociale (si pensi a tutte norme sulla sicurezza D.lgs. 626/92 e il recente D.lgs. 81/2008); le modalità di corretta comunicazione interna e con l’esterno (a tutti i livelli della struttura organizzativa); gli aspetti relativi alla individualità e collegialità nell’organizzazione del lavoro; la responsabilità professionale (personale e collettiva). 2) *Piano delle attività e degli incarichi*: terrà conto dei criteri di efficienza, efficacia ed equità e quindi vedrà valorizzate le risorse personali di ciascuno, ripartendo equamente i carichi di lavoro, ribadendo come proprio il lavoro possa e debba essere fonte di motivazione e di benessere, valorizzazione e sviluppo del potenziale individuale e di gruppo. 3) *Piano di formazione in servizio*: in esso, recependo l’art. 66 del CCNL che recita: “*In ogni istituzione scolastica ed educativa il Piano annuale delle attività di aggiornamento e formazione destinate ai docenti è deliberato dal Collegio coerentemente con gli obiettivi e i tempi del POF, considerando anche esigenze ed opzioni individuali (...)*”, saranno indicate le iniziative formative e le attività individuate e condivise.

Non resta ora che elencare in un vero e proprio *indice*, che certamente non potrà essere completo, i molti compiti da assegnare, le numerose e complesse attività da svolgere, in parte solo da riformulare nell’affrontare il nuovo anno, in parte da ri-progettare nel processo di cambiamento continuo nel quale anche la scuola è pienamente coinvolta.

Ipotesi di indice

Norme e istruzioni per tutto il personale

Calendario dell’anno scolastico

Norme generali per il funzionamento dei plessi o delle sedi

Assenze, permessi, cambi d’orario, richiesta ferie, ritardi del personale

Codice disciplinare personale ATA

Posta, circolari, comunicazioni

Verbali collegio dei docenti

Verbali consigli di classe/interclasse/intersezione

Verbali riunioni d’équipe (team) o di progetti

Registro di classe e registro personale dell’insegnante

Compiti del coordinatore dell’équipe o del consiglio di classe
Compiti del segretario dell’équipe o del consiglio di classe

Compiti dei docenti dell'équipe o del consiglio di classe
Modalità di gestione della documentazione relativa agli alunni con handicap
Entrata e uscita degli alunni
Assenze, ritardi, giustificazioni alunni
Sorveglianza alunni
Infortuni alunni
Rispetto degli ambienti scolastici
Sorveglianza malattie infettive
Apertura pomeridiana
Monitoraggi e misurazioni delle attività didattiche e progettuali
Modulistica e documentazione per la pianificazione e la gestione didattico-organizzativa
Progetto accoglienza e altri progetti
Visite guidate e viaggi d'istruzione
Interventi di esperti esterni
Vigilanza e sicurezza
Privacy (gestione dati personali e autorizzazioni)
Segnalazioni e suggerimenti

Il piano delle attività e degli incarichi

Nomina collaboratori del dirigente e deleghe a presiedere consigli di classe, inter-classe, intersezioni
Costituzione dello staff della dirigenza
Costituzione delle commissioni di lavoro: (*es. commissione alunni o studenti diversamente abili, commissione orario...*)
Referenti delle commissioni
Assegnazione delle funzioni strumentali
Incarichi di coordinamento di plesso o di sede
Comitato per la valutazione del servizio
Progetti (*attività e progetti: multidisciplinari e in collaborazione con enti e istituzioni*)
Tutor per neo-assunti
Programmazione didattica: di classe e disciplinare
Attività funzionali all'insegnamento
Attività aggiuntive
Utilizzo compresenze e contemporaneità
Valutazione periodica degli alunni
Gestione biblioteche, strumenti didattici e laboratori
Sicurezza di plesso
Squadre antincendio
Squadre di emergenza

PROFESSIONISTI NELLA 'NUOVA' SECONDARIA

Rosanna Rossi

La scuola secondaria superiore è caratterizzata dalla presenza di istituti di diverso ordine: licei, tecnici e professionali, a volte riuniti in un'unica istituzione di istruzione superiore, e, all'interno di tali categorie, da ulteriori suddivisioni nelle tipologie dei diversi indirizzi di studio. Tali distinzioni non danno ancora completamente la misura dell'eterogeneità presente oggi nella scuola. Infatti si possono trovare, almeno fino a quando una 'Riforma' non sarà completamente a regime, sperimentazioni più o meno accentuate e indirizzi particolari presenti soltanto in pochissimi istituti.

Oltre ai quadri orari e ai programmi di insegnamento, un altro elemento di differenziazione consistente è dato, in misura più o meno rilevante, dai rispettivi Piani dell'offerta formativa che rappresentano la vera identità degli istituti e orientano l'elaborazione dei Piani annuali e di conseguenza le attività che nel corso dell'anno scolastico saranno messe in campo.

Infine è necessario tener conto di numerosi progetti/iniziative, in atto in molti istituti soprattutto professionali e tecnici, che incidono profondamente sulla progettazione di consiglio di classe, in particolare si fa riferimento ai progetti integrati, di alternanza scuola-lavoro e, soltanto per gli istituti professionali, alla 'Terza area'.

Al docente della scuola superiore si richiede pertanto di tener conto delle caratteristiche dell'istituto in cui si trova ad operare ma anche delle riforme e delle richieste che provengono dal mondo della scuola e dalla società.

Si tratta di una professione complessa che può essere vista sotto più aspetti:

- l'organizzazione scolastica;
- la relazione con la propria disciplina;
- la relazione con il gruppo classe e con i singoli studenti;
- l'extrascuola;
- la formazione in servizio.

L'organizzazione scolastica

È importante che l'insegnante sia consapevole di far parte di un'organizzazione di cui deve conoscere i meccanismi e di cui deve tener conto nel progettare la propria attività didattica. L'aspetto organizzativo-gestionale si intreccia continuamente con quello educativo-didattico, lo sostiene e lo rende possibile.

Va sottolineato che l'autonomia scolastica in ambito didattico-organizzativo implica una partecipazione dei docenti a scelte fondamentali per la qualità formativa dei loro istituti: un'organizzazione scolastica efficace deve essere congruente con le scelte pedagogico-didattiche e a misura dei problemi formativi e della relazione educativa.

L'organigramma e le relazioni tra i vari soggetti che lo compongono possono variare da scuola a scuola, così come accade per il regolamento di istituto che rappresenta una risposta alle esigenze specifiche di ogni singola istituzione scolastica.

Per un'azione efficace è necessario non accontentarsi della lettura delle 'carte', ma è opportuno informarsi sulle prassi di solito seguite per le varie attività ed iniziative, facendo riferimento ai colleghi più esperti, alle funzioni strumentali, ai coordinatori di classe, ai collaboratori del preside, ai coordinatori di dipartimento e, nell'anno di prova, al docente tutor.

La partecipazione alle riunioni degli organi collegiali, agli incontri di progetto, alle iniziative organizzate dell'istituto, oltre ad essere atto dovuto, è occasione importante per essere informati delle attività in corso, per impegnarsi pienamente nella vita della scuola e, di conseguenza, rendere più efficaci le proprie proposte didattiche.

La relazione con la propria disciplina

La padronanza della propria disciplina è condizione necessaria ma non sufficiente per un insegnamento efficace. Infatti, a seconda del tipo di istituto e della collocazione della materia nel biennio o nel triennio, avremo obiettivi didattici, contenuti, approcci e metodologie differenti.

La competenza didattica (disciplinare e pedagogica) implica:

- la conoscenza di ciò che si insegna, che sarà tanto più approfondita man mano che passiamo dalle prime alle ultime classi e che andrà continuamente aggiornata, perché lo statuto stesso delle discipline cambia e si arricchisce grazie ai risultati della ricerca;
- chiedersi a quale scopo lo si insegna, con quali finalità didattiche;
- la conoscenza di ciò che gli studenti fanno o fanno fare;
- la conoscenza di come ciò che si insegna può diventare oggetto di apprendimento.

Oggi è importante tenere presenti gli argomenti di confine e le discipline appartenenti alla stessa area disciplinare, in quanto è sempre più necessario ragionare in termini di competenze e utilizzare una didattica per problemi.

Di fondamentale importanza è la collaborazione che si sviluppa tra docenti della stessa disciplina o della stessa area disciplinare per calare nella realtà dell'istituto scolastico il curriculum ideale elaborato a livello nazionale. Il confronto con i colleghi è poi fondamentale per definire i livelli standard o i livelli minimi a seconda dei parametri condivisi dal collegio dei docenti per la valutazione degli apprendimenti nelle diverse situazioni: recuperi, scrutini, programmazioni per obiettivi minimi ecc.

La relazione con il gruppo classe e con i singoli studenti

La gestione dell'aula richiede non solo la conoscenza delle metodologie più idonee in rapporto alla disciplina di insegnamento e alla classe, ma anche il governo del linguaggio e della comunicazione non verbale.

È chiaro che le competenze metodologiche, relazionali e motivazionali richieste

sono tanto più alte quanto più ci troviamo in un contesto classe difficile e quanto più siamo in classi di biennio rispetto alle classi terminali.

Nella scuola secondaria di secondo grado, in misura maggiore negli istituti professionali e tecnici, ma ora anche nei licei, sono presenti sempre più studenti con bisogni speciali che richiedono interventi il più possibile personalizzati:

- studenti stranieri con problemi di padronanza della lingua italiana più o meno evidenti, che hanno incidenza sulla capacità di seguire i percorsi della scuola superiore. La lingua dello studio va padroneggiata ben oltre i livelli di competenza che consentono normali relazioni comunicative. Tali studenti presentano spesso anche problemi di integrazione culturale per i quali è necessario adottare strategie comunicative e didattiche che favoriscano l'inclusione;

- studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (come ad esempio i dislessici) che richiedono l'adozione di misure compensative e una didattica particolare;

- studenti con disagio segnalato e con disturbi del comportamento che richiedono l'attivazione di approcci adeguati;

- studenti in situazione di handicap per i quali la predisposizione di Piani Educativi Personalizzati richiede il contributo non solo dei docenti di sostegno, ma soprattutto dei docenti curricolari.

È importante ricordare che l'obiettivo dell'attività di insegnamento è l'apprendimento: è quindi necessario preoccuparsi di creare le condizioni per un apprendimento significativo. In particolare nelle classi iniziali (prime, terze, quarte nei professionali) è fondamentale l'attenzione alle condizioni di partenza quindi alla progettazione di interventi di riallineamento. Inoltre la cura nella preparazione della lezione sarà ancora maggiore quando si introducono nuovi argomenti: per partire da basi solide si procederà ai necessari richiami dei concetti fondamentali.

Sulla relazione educativa si gioca poi la possibilità di perseguire efficacemente le competenze chiave trasversali, come quelle civiche e sociali, per le quali non ci sono specifiche aree di riferimento ma che sono appannaggio di tutti i docenti indistintamente. Bisogna infatti ricordare che quando parliamo di relazione educativa non ci riferiamo soltanto a metodologie e tecniche ma a una relazione tra persone, cioè una relazione asimmetrica in cui al docente è assegnato un ruolo fondamentale.

La coerenza, la trasparenza, il rispetto dell'altro devono connotare l'atteggiamento del docente pur nella considerazione dei diversi stili, personalità e credenze. Chiaramente, se l'intero consiglio di classe ha condiviso una linea educativa comune sarà più semplice impostare una relazione più efficace.

L'extra-scuola

È importante tener conto del territorio in cui l'istituto è collocato, delle sue caratteristiche e delle risorse alle quali è possibili attingere.

Quando ci troviamo in un ambiente che non conosciamo, è fondamentale scoprirne gli aspetti più importanti, sia dal punto di vista culturale sia dal punto di vista economi-

co: la presenza di biblioteche, musei, centri di documentazione didattica, università, centri per l'educazione ambientale, così come la presenza di associazioni imprenditoriali e centri di formazione professionale possono contribuire all'arricchimento dell'offerta formativa rendendola più attraente ed efficace. Si tratta infatti di soggetti che spesso offrono percorsi didattici interessanti, o che possono essere interlocutori per progettazioni condivise come ad esempio per i percorsi integrati o di alternanza scuola-lavoro.

Anche gli enti locali, in particolare gli Assessorati all'istruzione di Comuni e Province, organizzano spesso iniziative rivolte alle scuole, che è opportuno vagliare ed eventualmente inserire nella propria programmazione. L'attenzione al territorio ci consente di comprendere meglio anche i nostri studenti, di sapere in quale ambiente vivono e di poter quindi contestualizzare la proposta didattica.

Il bacino di utenza delle scuole superiori è di solito ampio e per alcuni indirizzi supera sicuramente i confini della provincia.

Quando si parla di territorio si deve pertanto tener conto di un ambiente vasto che comprende non solo il comune in cui l'istituto è collocato ma anche il distretto scolastico, la provincia, le province limitrofe e in certi casi anche la regione.

La formazione in servizio

Prima ancora di parlare di formazione in servizio, è necessario considerare l'importanza dell'informazione relativa agli aspetti specifici dell'attività docente.

È una questione spesso sottovalutata che incide sulla capacità di interagire nel contesto scuola con competenza. Oggi è molto semplice accedere all'informazione, sia per quanto riguarda la normativa, sia per quanto riguarda le possibilità di partecipare a specifici progetti o a percorsi di formazione in servizio a supporto delle problematiche che quotidianamente gli insegnanti devono affrontare.

Riferimenti fondamentali sono il sito del Ministero¹, ricco di informazioni che spaziano dalla normativa ai progetti nazionali, alle sezioni specifiche che toccano tutte le tematiche più rilevanti, dagli esami di stato alle questioni relative all'handicap. Il sito dell'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia-Romagna² è una vera miniera di informazioni, così come altri siti istituzionali che possono essere molto interessanti³.

In un momento in cui la scuola attraversa un periodo di grandi cambiamenti è opportuno avere l'informazione di prima mano da addetti ai lavori, e non solo limitarsi alla lettura della generica stampa di informazione. Ciò consente di partecipare con cognizione di causa alle sedute degli organi collegiali, alle riunioni di progetto e di essere interlocutori aggiornati per i propri studenti.

¹ www.istruzione.it.

² www.istruzioneer.it.

³ Ogni Ufficio scolastico provinciale dispone, in genere, di un proprio sito, così come le due Agenzie nazionali di servizio: ANSAS (<http://www.indire.it>) e INValSI (www.invalsi.it). Da menzionare anche il sito della Regione Emilia-Romagna dedicato all'istruzione: www.scuolaer.it.

La formazione in servizio è un altro aspetto importante della professionalità docente. La partecipazione a corsi, *workshop* e seminari relativi ad aspetti specifici del lavoro di insegnante, sia sul versante disciplinare, sia su tematiche trasversali, fa crescere a livello professionale e consente di padroneggiare meglio la gestione dell'insegnamento.

Il panorama dell'offerta di percorsi di formazione in servizio è molto ampio. Si va da quelli istituzionali organizzati dal proprio istituto, dall'Ufficio scolastico provinciale, da quello regionale o dal Ministero, fino alle associazioni ed agli enti autorizzati ad offrire corsi riconosciuti⁴.

Formazione in servizio è anche l'attività di scambio e di confronto tra colleghi in percorsi di ricerca-azione o anche il lavoro di autoformazione che può svolgersi mediante lo studio e la riflessione personale.

Un aiuto in questo senso può venire dalla partecipazione a corsi on-line, a comunità di pratiche o dalla lettura/studio di testi o di riviste.

⁴ Un quadro ricco e articolato dell'associazionismo professionale, dei formatori e delle attività formative è contenuto nel sito www.sisifo.it, raggiungibile dal portale dell'USR E-R, così come gli altri siti 'satelliti' tematici dell'USR E-R (www.istruzioneer.it) o dell'ex IRRE E-R (www.irreer.it).

L'INSEGNANTE E LA SFIDA DELLA CLASSE

Luciano Rondanini

Alcune regole per insegnare

Lo scopo del contributo è quello di delineare un insieme di suggerimenti tesi a facilitare l'azione educativo-didattica dei docenti nella gestione dell'attività in aula. Questo tema rappresenta uno spazio di vitale importanza nello sviluppo professionale dei docenti e merita una riflessione 'speciale' nel panorama dei molteplici ambiti di lavoro che connotano il profilo di una 'buona carriera' del futuro insegnante

Tra i differenti approcci allo studio delle trasformazioni della funzione docente il più convincente mi sembra quello di Perrenoud¹. Il noto pedagogista di Ginevra propone un modello in cui vengono evidenziati dieci 'domini' desunti non da una riflessione astratta, ma dal terreno più fertile della pratica educativa quotidiana.

La riflessione dell'autore muove dall'assunto che ogni insegnante, nel momento in cui gli viene assegnata una classe, deve 'ri-comporre' il proprio sapere attorno a tre ambiti di intervento:

- la gestione dell'apprendimento (aula);
- le relazioni tra scuola ed extrascuola (territorio);
- il senso della professione (comunità di pratiche).

Tav. 1 - Il decalogo del buon insegnante secondo Perrenoud

<i>L'apprendimento in aula</i>	<i>Le relazioni tra scuola ed extrascuola</i>	<i>Il senso della professione</i>
Organizzare situazioni di apprendimento Gestire la progressione degli apprendimenti Far evolvere dispositivi di differenziazione Coinvolgere gli alunni nel lavoro di costruzione delle conoscenze Lavorare in gruppo tra colleghi e in aula con gli alunni	Partecipare alla gestione della scuola Coinvolgere i genitori nella valorizzazione dei saperi Utilizzare le tecnologie (potenzialità didattiche delle TIC)	Affrontare i doveri e i dilemmi della professione Gestire la propria formazione continua

Come si evince dallo schema (Tav. 1), le problematiche relative alla sfera dell'apprendimento sono quelle che occupano lo spazio più rilevante della professionalità.

¹ Philippe Perrenoud, *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma, 2002.

Tale area è articolata in cinque sezioni: organizzare ed animare situazioni di apprendimento, gestirne la progressione, promuovere la differenziazione dei percorsi (multiculturalità, alunni con bisogni educativi speciali...), coinvolgere gli allievi ed infine farli partecipare alla costruzione delle conoscenze attraverso modelli organizzativi di tipo collaborativo (lavoro di gruppo, di coppia, attività di progetto, di laboratorio...).

Secondo l'impostazione di Perrenoud, che riflette gli orientamenti più consolidati dell'attuale ricerca educativa, la *qualità dell'insegnamento*, in una scuola eterogenea e multiculturale, costituisce il volano più importante per raggiungere il successo formativo di ciascun allievo. Per assicurare ad ogni soggetto le condizioni più favorevoli dello sviluppo dei propri talenti, è necessario che i docenti, in particolare i 'novizi', possano essere supportati da un'organizzazione scolastica coerentemente orientata al conseguimento di tale finalità.

L'idea di fondo è che la competenza nella gestione dell'aula (non solo!) si generi attraverso la pratica e non in forza di ruoli predefiniti. Si tratta, in buona sostanza, di 'soffermarsi' meno sulle teorie e di più sulla operatività e sulla efficacia organizzativa delle istituzioni in cui si lavora.

L'*expertise* dei docenti presenta un elevato grado di contestualità, intesa quest'ultima sia come patrimonio conoscitivo che risiede nella mente dei singoli attori, sia come patrimonio iscritto nella 'materialità' della scuola (spazi, oggetti, strumenti, condizioni operative...). Pertanto, la funzione tradizionale di trasmissione dovrà essere 'mitigata' da strategie didattiche capaci di connettere le conoscenze formali con i vissuti dei ragazzi. Le azioni che Perrenoud indica (organizzare, gestire, differenziare, coinvolgere, far partecipare) sono tutte tarate su didattiche ad elevata mediazione sociale.

A questo proposito, oggi si insiste molto sul processo di *deprivatizzazione* delle pratiche didattiche per sottolineare lo spostamento da una visione individualista della funzione docente ad una improntata alla corresponsabilità e collegialità della professione.

Dall'insegnamento standardizzato alla personalizzazione dei percorsi

Un insegnante entra in classe avvertendo un senso di sicurezza se sa di poter contare su un contesto professionale di aiuto e di confronto collaborativo con i colleghi.

Spesso, invece, nel nostro Paese egli viene 'catapultato' in aula senza aver sperimentato pratiche di lavoro che gli permettono di provare quel senso di adeguatezza al quale affidare le inevitabili ansie ed incertezze del 'mestiere'.

Come indicato da Perrenoud, la parola apprendimento occupa un posto centrale della funzione culturale ed educativo della scuola di massa. Mentre l'istruzione tradizionale esaltava la funzione della scuola come istituzione, facendo prevalere una logica di standardizzazione del servizio, i saperi attuali non possono essere disgiunti dalle caratteristiche del soggetto che apprende e questa prospettiva comporta la capacità di accettare la sfida di una scuola impegnata ad assicurare le condizioni della riuscita di ciascun individuo. Le parole chiave di questa scommessa sono: *individualizzazione e personalizzazione* (Tav. 2).

Tav: 2 - Il rapporto tra individualizzazione e personalizzazione

Individualizzazione	Personalizzazione
Si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli alunni il raggiungimento di competenze fondamentali, diversificando in relazione alle specifiche caratteristiche degli alunni, le modalità di insegnamento	Indica le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni alunno una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare i propri talenti e di raggiungere traguardi diversi di apprendimento
<div style="text-align: center;">  </div> Assicura l'uguaglianza delle opportunità educative	<div style="text-align: center;">  </div> Valorizza la diversità di ciascuno

Attraverso didattiche individualizzate, gli insegnanti assicureranno a tutti le condizioni per l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità di base considerate irrinunciabili, mentre tramite strategie personalizzate si dovranno fornire particolari percorsi di eccellenza per ciascun alunno. L'aula, pertanto, non può ridursi ad essere il luogo in cui una fonte autorevole (l'insegnante) trasmette le conoscenze ad una platea di uditori (gli allievi).

Certo, ci dovranno essere anche questi momenti affidati a strategie di 'bassa mediazione' didattica, con la consapevolezza però che occorre alimentare dispositivi più ricchi, tesi a valorizzare la partecipazione degli studenti, l'interazione costruttiva, lo sviluppo dei compiti, l'intraprendenza progettuale, il potenziamento personale, la costruzione di modelli mentali.

La ricchezza metodologica posseduta dal docente diventa il fattore principale della qualità dell'insegnamento che, a sua volta, è il criterio distintivo di una 'buona scuola'. L'apprendimento, infatti, non è un'attività che si può ordinare; non scatta sul presupposto del comando, non si può dire ad un ragazzo 'impara!'.

La centralità della persona e la possibilità di vivere l'esperienza educativa in una comunità di pratiche sono due pilastri che agevolano i compiti dell'insegnante, creando quel senso di appartenenza al gruppo in cui le relazioni di *prossimità* favoriscono il passaggio dell'expertise dei docenti 'senior' a quelli 'novizi'. La socializzazione delle competenze professionali potrà così avvenire in un clima organizzativo di stima, fiducia reciproca e socievolezza, condizioni vincenti per sostenere la crescita di ogni studente.

La centralità dello studente e il 'fare comunità' danno senso all'azione didattica riconducibile all'integrazione di un duplice livello: da un lato, la realtà deve essere avvicinata dai ragazzi attraverso un sentimento di *passione* e di stupore, dall'altro dovrà essere compresa con la padronanza critica di *strumenti* e linguaggi culturali.

L'organizzazione della classe

La classe può essere vissuta sia dai docenti che dagli studenti in diversi modi. Ognuno di questi rispecchia una differente modalità di percepire la dimensione professionale dell'insegnante (Tav. 3).

Tav. 3 - L'organizzazione didattica della classe

La classe come 'scolarezza'

richiama la gestione standardizzata del servizio educativo

La classe come comunità di pratica

valorizza la mediazione sociale dell'apprendimento e l'importanza dell'impegno reciproco, offrendo spazio a diversi livelli di partecipazione

La classe come laboratorio

accentua l'importanza dell'uso di mediatori materiali: tecnologie, strumenti, testi, postazione Internet... (sviluppo prossimale multiplo) e delle risorse umane (insegnanti, coetanei...)

Il primo modello è riconducibile alla rappresentazione della classe come *scolarezza*.

In questa concezione l'insegnante si riconoscerà in un ruolo essenzialmente trasmissivo: *'io insegno, tu impari'*. Questa immagine richiama l'uniformità del servizio educativo ed una didattica incentrata sull'*esposizione* di contenuti che devono essere acquisiti dagli studenti. All'alunno si chiedono capacità di attenzione, ascolto, memorizzazione, ripetizione, esecuzione... La gestione dell'aula impostata su queste strategie sottolinea un'asimmetria eccessiva tra il docente e il discente, configurando una distanza che non infrequentemente determina negli studenti scarso interesse ed estraneità.

Il secondo approccio interpreta la classe come *comunità di apprendimento*.

In questo caso si valorizzano la mediazione sociale, il tutoring tra i pari, l'impegno reciproco, la partecipazione del gruppo, il confronto, la discussione... La classe intesa come gruppo che apprende fa leva solitamente su uno spirito comune, orientato a forme collaborative di impegno e di aiuto nello studio e nello svolgimento dei compiti.

L'insegnante mantiene una presenza 'colta' anche se il suo progetto educativo è quello di suscitare il desiderio di imparare, di assecondare un buon rapporto dell'allievo con il sapere, di sviluppare la capacità di autovalutazione e di affrontare efficacemente situazioni complesse. Il docente è percepito come figura autorevole perché sa, ma soprattutto perché sa rispondere a quei bisogni di sostegno, di accompagnamento che i ragazzi oggi apprezzano in modo particolare.

Infine, c'è un terzo modo di concepire la classe, non molto dissimile dal precedente, che accentua le caratteristiche della laboratorialità. È per l'appunto la classe come *laboratorio*. In questa raffigurazione si dà molta importanza all'uso di mediatori didattici, di tecnologie informatiche, di spazi nei quali avviare sperimentazioni.

Mentre la prima rappresentazione enfatizza il valore della *trasmissione* (informazioni,

contenuti, conoscenze dichiarative), la seconda e la terza visione valorizzano una didattica centrata sull'azione: la costruzione della conoscenza è legata al confronto, a pratiche discorsive, a *setting* sociali ad elevata partecipazione ed intraprendenza.

L'apprendimento è il risultato di un impegno attivo, migliorabile da ogni alunno del gruppo classe, in quanto ciascuno contribuisce a definire una prospettiva di sviluppo del gruppo medesimo.

La classe come comunità antropologica

È ormai un convincimento diffuso che la dimensione del gruppo debba essere considerata un fattore essenziale di un'efficace relazione tra insegnamento e apprendimento. L'idea della classe come comunità che apprende è ben più di un modello di insegnamento. È una visione di scuola che raccoglie molte tra le più recenti acquisizioni in campo educativo e delle migliori prassi. Chi si prende 'cura' dei problemi dello studente deve partire dall'idea di un curriculum più ricco di opportunità per ogni soggetto, capace di avvicinare l'allievo al sapere attraverso la strada della trasmissione, ma anche della partecipazione personale.

L'elemento essenziale della *classe come comunità di pratiche* va ricercato in una diversa cultura dell'apprendimento. Le caratteristiche di questo approccio sono fondamentalmente quattro:

1. diversità di competenze tra i membri, che sono valorizzati per i loro contributi e ai quali è dato appoggio per lo sviluppo e la progressione delle idee;
2. definizione di un obiettivo di avanzamento continuo delle conoscenze e abilità della comunità;
3. enfasi su come imparare ad apprendere;
4. meccanismi per condividere ciò che si è imparato (Tav. 4).

Tav. 4 - La classe, comunità che apprende

La conoscenza è promossa attraverso contesti di discussione, negoziazione e sostegno sociale.

Gli alunni vengono invitati a:

- essere attivi e collaborativi: nessun contributo viene 'scartato' e gli alunni hanno la possibilità di sviluppare diversi 'corridoi';
- pensare sul piano metacognitivo: gli alunni diventano consapevoli dei propri limiti e delle proprie capacità;
- partecipare ad una comunità di discorso: le pratiche conversazionali consentono di completare ragionamenti e far avanzare le capacità di ciascuno.

Tali istanze presuppongono uno stile cooperativo da parte dei docenti, i quali oltre ad elevate competenze disciplinari, dovranno assicurare capacità di regia tali da alimentare un leale ed autentico confronto educativo tra docenti e studenti.

Solo un rapporto collaborativo tra insegnanti, allievi e genitori può determinare

un'alleanza educativa in grado di alimentare una reciprocità di obiettivi, azioni ed impegni in cui tutti sappiano innescare le motivazioni e le spinte necessarie per migliorare. Si tratta di pensare le scuole come luoghi di studio e non solo come ambienti dove si impartisce l'insegnamento: non si dimentichi, infatti, che mentre i programmi sono di insegnamento, i curricoli sono di 'apprendimento'; ciò significa che il docente deve guidare lo studente verso traguardi di responsabilità nel prendersi cura di se stesso e l'insegnante è innanzi tutto la persona capace di far incontrare gli oggetti culturali con i valori e l'assetto emotivo degli allievi.

È necessario, dunque, promuovere le esperienze di apprendimento a partire dalle 'regole' di questa relazione, affinché tali esperienze si trasformino in rappresentazioni corrette sul piano cognitivo, ma anche soggettivamente e socialmente significative.

In questo senso, il curricolo centrato sullo studente presuppone la presenza di docenti 'esperti' nella mediazione didattica, coerenti rispetto alla regola della '*doppia fedeltà*': da una parte ai sistemi simbolici, dall'altra ai soggetti che imparano.

Per quanto concerne i primi, gli insegnanti si domanderanno come devono essere 'trattati' i saperi elaborati nel corso dei secoli affinché siano 'passibili' di apprendimento. Per quanto riguarda i secondi, va ribadito che gli studenti sono il principio ispiratore del curricolo (inteso come 'corso degli studi' non come programma di insegnamento): le scuole devono promuovere le condizioni della riuscita e del successo di tutti gli alunni, compresi quelli più refrattari all'azione educativa e alle attività didattiche proposte.

Le osservazioni qui condivise evidenziano l'urgenza di assumere la *didattica* come componente strutturale della preparazione iniziale e della formazione in servizio degli insegnanti. Questa esigenza è particolarmente sentita dai docenti più aperti ai nuovi bisogni educativi dei ragazzi e dovrà diventare il terreno sul quale la scuola potrà investire con più convinzione sul proprio futuro.

PATTO EDUCATIVO DI CORRESPONSABILITÀ E ACCOGLIENZA

Nerino Arcangeli

“Contestualmente all’iscrizione alla singola istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie. [...] Nell’ambito delle prime due settimane di inizio delle attività didattiche, ciascuna istituzione scolastica pone in essere le iniziative più idonee per le opportune attività di accoglienza dei nuovi studenti, per la presentazione e la condivisione dello statuto delle studentesse e degli studenti, del piano dell’offerta formativa, dei regolamenti di istituto e del patto educativo di corresponsabilità”¹.

Premessa

Si ritiene utile e positivo per un docente neoassunto avvicinarsi a due significative novità normative, offerte alla scuola per migliorare nei fatti la qualità del suo essere ‘comunità’. In tal senso il docente può comprendere ed appropriarsi anche di modelli operativi di lavoro, che lo rendono professionista attivo e consapevole nella costruzione del proprio vissuto professionale.

Si tratta del d.P.R. 235 del 21/11/2007, che integra, con il proprio articolo 3 - *Patto educativo di corresponsabilità e giornata della scuola*, il d.P.R. 249 del 24/06/1998, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, aggiungendo a quest’ultimo l’articolo 5-bis. Questa integrazione introduce due innovazioni: il *‘Patto educativo di corresponsabilità’* e la *‘Giornata della scuola’*.

Il Patto educativo di corresponsabilità

Quando si stringe un patto vengono chiamati in causa diversi soggetti (famiglia - scuola - territorio), che insieme condividono finalità ed obiettivi comuni e costruiscono una alleanza.

Se il *‘patto’* si connota, poi, per la sua essenza *‘educativa’*, allora si definisce un criterio che ne caratterizza profondamente la natura, ponendo a fondamento della alleanza

¹ Art. 5-bis del d.P.R. 24 giugno 1998, n. 249 come modificato ed integrato dal d.P.R. 21 novembre 2007, n. 235.

tra i soggetti i ‘bisogni educativi’ di una persona, che è studente (a scuola), figlio (in famiglia), bambino/ragazzo/giovane (nel territorio). Questa persona, pur nei diversi contesti, ha diritto a ricevere messaggi e cure che non si contraddicono, ma che si integrano e concorrono alla sua crescita consapevole ed armonica.

Condividendo il medesimo criterio ‘educativo’, cooperando con finalità, obiettivi, metodologie e strategie concordate, la scuola, la famiglia ed il territorio si sentono ‘corresponsabili’ nel promuovere azioni e comportamenti finalizzati alla ‘educazione’ ed alla costruzione di competenze di ‘cittadinanza attiva’, di ‘cittadinanza solidale’, di ‘cittadinanza democratica’, orientando verso questi scenari il significato del vissuto della persona.

La ‘vita di comunità’, consapevolmente e piacevolmente agita a scuola, pone lo studente nella condizione di sperimentare per la prima volta nella sua esistenza la ‘democrazia’ e contribuisce in modo determinante a fondare nelle sue strutture cognitive (rappresentazioni mentali), nelle sue strutture emotive (sentimenti di piacere e/o di rifiuto) e nelle sue strutture comportamentali (atteggiamenti e stili di operare) il ‘modello personale’ di approccio al vivere in modo attivo o indifferente la ‘vita democratica’ nei vari contesti in cui si troverà inserito.

Nella ‘scuola comunità’ si apprende consapevolmente e/o inconsapevolmente un modello di ‘democrazia’. Anche l’insegnamento di ‘Cittadinanza e Costituzione’, recentemente introdotto nella scuola italiana, prima di essere ‘parola’ è ‘vita’ sperimentata nella quotidianità di molteplici comunità: la classe, la scuola, il territorio.

La ‘Giornata della scuola’

Quando si parla di ‘una giornata di...’ significa che si pone l’attenzione su un fatto, su un evento, su un interesse, che assume importanza all’interno di un contesto culturale e sociale. La proposta di una ‘giornata della scuola’, che ogni istituzione scolastica autonoma potrà poi vivere secondo le proprie modalità, comunica, annuncia e sottolinea all’esterno ed all’interno della stessa comunità scolastica il valore di un servizio educativo, di formazione e di istruzione, essenziale per le nuove generazioni e per lo sviluppo di una democrazia effettiva e sostanziale.

La costruzione della comunità scolastica

In una scuola ‘comunità’, come delineata da Sergiovanni², caratterizzata dall’essere una ‘comunità’ a diversi livelli tra loro integrati ed interagenti, un patto educativo può divenire uno strumento essenziale di costruzione della ‘comunità’ e nello stesso tempo di valutazione della sua qualità in ordine all’essere ‘comunità’.

Nello specifico Sergiovanni parla delle ‘comunità scolastiche’ come:

– *Comunità di apprendimento*, ovvero “luoghi in cui gli studenti ed altri membri della comunità scolastica si dedicano a riflettere, a crescere e a fare ricerca... luoghi in cui l’apprendimento è sia un atteggiamento sia una attività”;

² T. J. Sergiovanni, *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.

– *Comunità collegiali*, ovvero “luoghi in cui i membri sono connessi gli uni agli altri per un beneficio reciproco e per perseguire fini comuni, stabilendo un senso di interdipendenza sentita e di obbligo reciproco”;

– *Comunità di cura (caring)*, ovvero “luoghi in cui i membri si dedicano totalmente gli uni agli altri e in cui le caratteristiche che definiscono le loro relazioni sono di carattere morale”;

– *Comunità inclusive*, ovvero “luoghi in cui le differenze di natura economica, religiosa, culturale e di altra natura sono accolte insieme in un tutto caratterizzato da reciproco rispetto”;

– *Comunità di ricerca*, ovvero “luoghi in cui i dirigenti scolastici e gli insegnanti sono mossi da uno spirito di indagine, riflettono sulla propria pratica e cercano soluzioni ai problemi incontrati”.

In una scuola comunità così pensata, dichiarata, percepita ed agita si può collocare il patto educativo di corresponsabilità “finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie”. L’istituzione scolastica autonoma costruisce la propria peculiare identità di ‘comunità’ attraverso di esso e tende a connettere e ad impegnare in un comune progetto educativo scuola, famiglia e territorio.

Come ricorda il Ministero: “La scuola dell’autonomia può svolgere efficacemente la sua funzione educativa soltanto se è in grado di instaurare una sinergia virtuosa, oltre che con il territorio, tra i soggetti che compongono la comunità scolastica: il dirigente scolastico, il personale della scuola, i docenti, gli studenti ed i genitori”³.

L’alleanza tra scuola, famiglia e territorio

Il ‘Patto educativo di corresponsabilità’ valorizza in modo prioritario gli apporti che la famiglia ed il territorio, possono fornire alla scuola nel “fondare l’azione educativa”: “L’obiettivo del patto educativo, in sostanza, è quello di impegnare le famiglie, fin dal momento dell’iscrizione, a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell’azione educativa.

L’introduzione del patto di corresponsabilità è orientata a porre in evidenza il ruolo strategico che può essere svolto dalle famiglie nell’ambito di un’alleanza educativa che coinvolga la scuola, gli studenti ed i loro genitori, ciascuno secondo i rispettivi ruoli e responsabilità. Il ‘patto’ vuole essere dunque uno strumento innovativo attraverso il quale declinare i reciproci rapporti, i diritti e i doveri che intercorrono tra l’istituzione scolastica e le famiglie”⁴.

Nel momento stesso in cui si stringe un accordo tra scuola e famiglia, contemporaneamente si interroga e si coinvolge il territorio in cui queste famiglie e questa comunità scolastica vivono, per comprendere quali reti di opportunità esso può offrire. La scuola della autonomia, che vive, si innesta e si radica in un determinato contesto culturale, sociale ed economico, interagisce quotidianamente con il mondo esterno che la accoglie e da esso trae risorse ed energie per la sua azione educativa, per cui ogni territorio ha la scuola che sa promuovere ed ogni scuola ha il territorio che ha saputo affascinare; in una parola: ogni scuola ha il territorio che riesce a conquistarsi ed ogni territorio ha la scuola che riesce a meritarsi.

³ Nota MIUR, Prot n. 3602/P0, 31/7/2008.

⁴ Ibidem.

Anche se la dimensione territoriale non è sempre esplicitata in modo palese all'interno della norma e della sua interpretazione, tuttavia essa si configura come elemento essenziale per costruire relazioni efficaci tra scuola e famiglia, considerati gli aspetti concreti delle interrelazioni costanti tra scuola, famiglia e territorio.

In questa prospettiva istituzionale e secondo questa logica pragmatica ogni scuola nella propria autonomia potrà servirsi più o meno del *'patto'*: in alcune situazioni esso potrà correre il rischio di essere ridotto unicamente all'assolvimento di un obbligo burocratico, in altre esso potrà sviluppare tutto il suo potenziale di strumento capace di costruire la *'comunità scolastica'*. Afferma ancora il Ministero: *“La norma, contenuta nell'art. 5 bis, si limita ad introdurre questo strumento pattizio e a definire alcune caratteristiche generali lasciando alla libertà delle singole istituzioni scolastiche autonome il compito di definire contenuti e modelli applicativi che devono scaturire dalle esigenze reali e dall'esperienza concreta delle scuole, non potendo essere astrattamente enucleati a livello centrale”*⁵.

Le responsabilità di scuola e famiglia

Nel *'Patto educativo'*, realizzato solo formalmente e/o vissuto quotidianamente all'interno di ogni istituzione scolastica autonoma, vengono definite le peculiari responsabilità di scuola, famiglia e territorio, responsabilità prima di tutto *'educative'*, anche se non vanno trascurate le connesse responsabilità amministrative e giuridiche.

Il Ministero così sottolinea le responsabilità dei diversi soggetti coinvolti nell'azione educativa, chiarendo che nel *'patto'* vanno definiti diritti e doveri, quindi le peculiari responsabilità, di ciascuno: *“Può allora osservarsi che i destinatari naturali del patto educativo di cui alla disposizione in questione siano i genitori, ai quali la legge attribuisce in primis il dovere di educare i figli (art. 30 Cost., artt. 147, 155, 317 bis c.c.) [...]. Appare il caso di evidenziare che l'introduzione del Patto di corresponsabilità si inserisce all'interno di una linea di interventi di carattere normativo e amministrativo attraverso i quali si sono voluti richiamare ruoli e responsabilità di ciascuna componente della comunità scolastica: docenti, dirigenti scolastici, studenti e, da ultimo, genitori. Al fine di consentire all'istituzione scolastica di realizzare con successo le finalità educative e formative cui è istituzionalmente preposta, ciascun soggetto è tenuto ad adempiere correttamente ai doveri che l'ordinamento gli attribuisce. In questa ottica, pertanto, gli studenti sono tenuti ad osservare i doveri sanciti dallo Statuto degli studenti e delle studentesse [...]; il personale docente quelli attinenti alla deontologia professionale enucleati dalla legge e dai Contratti collettivi nazionali di lavoro”*⁶.

Ogni componente all'interno della *'comunità scolastica'* vive le proprie particolari responsabilità in dimensione educativa e deontologico-professionale: *“L'inosseranza di tali doveri comporterà, per gli studenti, l'applicazione delle sanzioni disciplinari [...] per il personale scolastico, l'esercizio rigoroso, tempestivo ed efficace del potere disciplinare anche alla luce di quanto previsto dalla più recente normativa [...]”*⁷.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

La nota ministeriale non trascura gli elementi relativi alla responsabilità civile dei genitori e degli insegnanti, elementi che non devono oscurare quelli essenziali e sostanziali relativi alla dimensione ‘educativa’ del ‘patto’: *“Con particolare riferimento alla responsabilità civile che può insorgere a carico dei genitori, soprattutto in presenza di gravi episodi di violenza, di bullismo o di vandalismo, per eventuali danni causati dai figli a persone o cose durante il periodo di svolgimento delle attività didattiche, si ritiene opportuno far presente che i genitori, in sede di giudizio civile, potranno essere ritenuti direttamente responsabili dell’accaduto, anche a prescindere dalla sottoscrizione del Patto di corresponsabilità, ove venga dimostrato che non abbiano impartito ai figli un’educazione adeguata a prevenire comportamenti illeciti. Tale responsabilità, riconducibile ad una colpa in educando, potrà concorrere con le gravi responsabilità che possono configurarsi anche a carico del personale scolastico, per colpa in vigilando, ove sia stato omesso il necessario e fondamentale dovere di sorveglianza nei confronti degli studenti”*⁸.

Ad ulteriore chiarimento delle responsabilità anche amministrative e giuridiche dei genitori si evidenzia che: *“Sulla base di quanto sopra chiarito, e nell’ambito delle valutazioni autonome di ciascuna istituzione scolastica, il Patto di corresponsabilità potrà contenere degli opportuni richiami e rinvii alle disposizioni previste in materia dalla normativa vigente, allo scopo di informare le famiglie dei doveri e delle responsabilità gravanti su di loro in uno spirito di reciproca collaborazione che deve instaurarsi tra le diverse componenti della comunità scolastica. Infatti i doveri di educazione dei figli e le connesse responsabilità, non vengono meno per il solo fatto che il minore sia affidato alla vigilanza di altri [...]. La responsabilità del genitore [...] e quella del ‘prelettore’ [...] per il fatto commesso da un minore affidato alla vigilanza di questo ultimo, non sono infatti tra loro alternative, giacché l’affidamento del minore alla custodia di terzi, se solleva il genitore dalla presunzione di ‘colpa in vigilando’, non lo solleva da quella di ‘colpa in educando’, rimanendo comunque i genitori tenuti a dimostrare, per liberarsi da responsabilità per il fatto compiuto dal minore pur quando si trovi sotto la vigilanza di terzi, di avere impartito al minore stesso un’educazione adeguata a prevenire comportamenti illeciti [...]. Il patto di corresponsabilità, pertanto, potrà richiamare le responsabilità educative che incombono sui genitori, in modo particolare nei casi in cui i propri figli si rendano responsabili di danni a persone o cose derivanti da comportamenti violenti o disdicevoli che mettano in pericolo l’incolumità altrui o che ledano la dignità ed il rispetto della persona umana”*⁹.

Ad ulteriore chiarimento delle responsabilità anche amministrative e giuridiche degli operatori della scuola viene poi sottolineato che: *“In ogni caso, resta fermo che il Patto di corresponsabilità non potrà mai configurarsi quale uno strumento giuridico attraverso il quale introdurre delle clausole di esonero dalla responsabilità riconducibile in capo al personale scolastico in caso di violazione del dovere di vigilanza. Tale obbligo nei confronti degli studenti è infatti previsto da norme inderogabili del codice civile; di conseguenza, nell’ipotesi in cui il patto contenesse, in maniera espressa o implicita, delle clausole che prevedano un esonero di responsabilità dai doveri di vigilanza o sorveglianza per i docenti o per il personale addetto, tali clausole dovranno ritenersi come non apposte in quanto affette da nullità”*¹⁰.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

Il Patto educativo e il Regolamento di istituto

Il *‘Patto educativo di corresponsabilità’*, mentre promuove la *‘costruzione della comunità scolastica’*, fondando una *‘alleanza tra scuola, famiglia e territorio’*, con la definizione di specifiche *‘responsabilità di scuola e famiglia’*, introduce elementi che interagiscono obbligatoriamente con il Regolamento di istituto, anche se i due strumenti devono mantenere una loro identità ben chiara: il primo con una connotazione *‘educativa’*, il secondo con una prerogativa *‘regolamentare-amministrativa’*.

La più volte citata nota del Ministero è molto chiara e, considerando la realtà quotidiana della scuola, sottolinea: *“Ad esempio, a fronte del ripetersi di episodi di bullismo o di vandalismo, ritenendosi di orientare prioritariamente l’azione educativa al rispetto dell’altro’, sia esso persona o patrimonio, la scuola opererà su un doppio versante: da un lato potrà intervenire sulla modifica del regolamento d’istituto individuando le sanzioni più adeguate, dall’altro, si avvarrà del Patto educativo di corresponsabilità, per rafforzare la condivisione da parte dei genitori delle priorità educative e del rispetto dei diritti e dei doveri di tutte le componenti presenti nella scuola. Ciò consente di distinguere dunque, sul piano concettuale, il Patto educativo di corresponsabilità dal regolamento d’istituto. Patto condiviso tra scuola e famiglia sulle priorità educative il primo, vincolante con la sua sottoscrizione; atto unilaterale della scuola verso i propri studenti teso a fornire loro la specificazione dei comportamenti ad essi consentiti o vietati il secondo, vincolante con la sua adozione e pubblicazione all’albo; [...] va coordinato con le altre disposizioni dello Statuto ed in particolare, laddove fa riferimento a ‘diritti e doveri nel rapporto fra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie’, con gli artt. 2 e 3 che prevedono già ‘diritti’ e ‘doveri’ degli studenti, anche al fine di distinguere il Patto educativo di corresponsabilità, così introdotto, dal regolamento d’istituto e/o di disciplina”*¹¹.

La condivisione del Patto educativo

Se il *‘Patto educativo di corresponsabilità’* definisce l’alleanza tra scuola, famiglia e territorio, al fine di non contraddirne nei fatti lo spirito e l’intenzionalità istituzionale, esso deve essere elaborato e sottoscritto mediante procedure che rendono il contesto scolastico una *‘vita di comunità’*. I singoli regolamenti di istituto disciplinano le procedure di sottoscrizione, nonché di elaborazione e revisione condivisa.

Ancora, il Ministero ricorda che: *“Con riferimento, poi, alle modalità di elaborazione, il D.P.R. 235 (comma 2 dell’art. 5 bis) rimette al regolamento d’istituto la competenza a disciplinare le procedure di elaborazione e di sottoscrizione del Patto. Ciò significa che la scuola, nella sua autonomia, ove lo preveda nel regolamento d’istituto, ha la facoltà di attribuire la competenza ad elaborare e modificare il patto in questione al consiglio di istituto, dove sono rappresentate le diverse componenti della comunità scolastica, ivi compresi i genitori e gli studenti”*¹².

In riferimento alla sottoscrizione del *‘patto’* si raccomanda ancora una precipua attenzione alla sua dimensione *‘educativa’*: *“L’azione della scuola tesa alla sottoscrizione del Patto*

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

potrà costituire occasione per la diffusione della conoscenza della parte disciplinare del regolamento d'istituto (così come degli altri 'documenti' di carattere generale che fondano le regole della comunità scolastica, quali il Piano dell'offerta formativa e la Carta dei servizi), ma i due atti dovranno essere tenuti distinti nelle finalità e nel contenuto. Quanto al momento di sottoscrizione del patto, l'art. 5 bis comma 1 dispone che questa debba avvenire, da parte dei genitori e degli studenti, 'contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica'¹³.

Ogni singola istituzione scolastica autonoma deciderà come attuare concretamente questi risvolti organizzativi, al fine di potenziare la valenza *'educativa'* del *'patto'*, che si realizza proprio e prioritariamente nel processo di elaborazione e di sottoscrizione del documento. Infatti, in tali momenti si operano scelte organizzative, che assumono dimensioni sia sostanziali sia simboliche rispetto alla tensione ideale di essere effettivamente *'comunità'*, fondata su una *'alleanza educativa'* tra scuola, famiglia e territorio.

Si rileva l'importanza di coinvolgere direttamente in queste procedure tutte le componenti interne della comunità scolastica (dirigente scolastico, docenti, genitori, studenti, personale ATA), ricercando anche momenti di dialogo con il territorio (istituzioni locali, associazioni imprenditoriali e sociali, società sportive, cooperative di solidarietà sociale, volontariato), perché esso può sviluppare tutto il suo potenziale solo se la *'comunità scolastica'* è capace di interloquire e di interagire con la più ampia *'comunità locale'* in cui è *'vitalmente'* inserita.

Una Giornata per comunicare l'identità di scuola

La parola *'Giornata della scuola'* è presente ora unicamente nel titolo dell'articolo Art. 5-bis del d.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, come modificato ed integrato dal d.P.R. 21 novembre 2007, n. 235. Per *'Giornata della scuola'* si intende: *"Nell'ambito delle prime due settimane di inizio delle attività didattiche, ciascuna istituzione scolastica pone in essere le iniziative più idonee per le opportune attività di accoglienza dei nuovi studenti, per la presentazione e la condivisione dello statuto delle studentesse e degli studenti, del piano dell'offerta formativa, dei regolamenti di istituto e del patto educativo di corresponsabilità"*.

Ad inizio anno scolastico, quindi, la scuola si attiva perché tutte le sue componenti e le famiglie si appropriino di un comune senso di appartenenza ad una *'comunità'* mediante:

- interessanti, stimolanti ed attraenti forme di accoglienza dei nuovi studenti e/o di saluto per quelli uscenti e/o usciti;
- accurate e cooperative modalità di presentazione e di condivisione dello statuto delle studentesse e degli studenti, del piano dell'offerta formativa, dei regolamenti di istituto e del patto educativo di corresponsabilità.

È una *'comunità'* che una volta all'anno esplicita a se stessa quali sono gli strumenti della propria *'vita democratica'*. Attraverso la *'Giornata della scuola'* ogni istituzione scolastica comunica a tutte le proprie componenti interne ed al territorio la propria identità.

Si tratta di sfruttare al meglio questa opportunità.

¹³ Ibidem.

Ipotesi di modelli di ‘Patto educativo di corresponsabilità’

La prassi scolastica quotidiana ha fornito in questi ultimi anni modelli efficaci di lavoro rispetto alla ‘*corresponsabilità educativa*’ tra scuola, famiglia e territorio. Si fa riferimento, in tal senso, a ‘*Progetto Dialogo*’¹⁴ ed a ‘*Orientamento scolastico e famiglia*’, attività realizzate alcuni anni fa dall’IRRE Emilia-Romagna in collaborazione con la Direzione didattica di San Mauro Pascoli (FC) e con il XIII Circolo di Bologna.

Progetto Dialogo

Si ritiene possa essere utile anche solo accennare alla filosofia di ‘*Progetto Dialogo*’, che intende ottimizzare le esperienze significative vissute a scuola dallo studente, esperienze che sono comunicate dai docenti ai genitori, affinché questi ultimi possano piacevolmente risperimentarle con i propri figli.

“La scuola ha proprie aree e propri territori di responsabilità. La famiglia ha proprie aree e propri territori di responsabilità. Scuola e famiglia, tuttavia, hanno aree e territori comuni dove condividere consapevolezza formative e corresponsabilità educative. In tal senso la famiglia può collocarsi a supporto e a rinforzo dell’azione educativa promossa dalla scuola, al fine di rendere nuovamente sperimentabili a casa alcune esperienze vissute a scuola. Scuola e famiglia possono, ad esempio, sentirsi reciprocamente e corresponsabilmente impegnate nella promozione delle ‘competenze di personalità’:

– Competenze esistenziali

Capacità di attribuzione di significato e di senso al perché si sta facendo una cosa... al perché io sono così e sto vivendo queste sensazioni, sto provando queste emozioni e sto esprimendo questi pensieri con dialogo interno e/o esterno... si tratta di lavorare su se stessi e sulla attribuzione di senso...

– Competenze relazionali

Capacità di attenzione, di ascolto, di comprensione, di comunicazione con se stessi, con gli altri, con il mondo... Come intervenire per esprimere il nostro parere... Come esprimerci con chiarezza e con pertinenza... Come offrire feed back... si tratta di lavorare sulla efficacia della comunicazione...

– Competenze progettuali

Capacità di valutare le ipotesi di lavoro per risolvere problemi... per decidere opzioni... per promozione del bisogno di riflettere, di elaborare, di effettuare ipotesi e di scegliere solo dopo avere ponderato e valutato ciò che è meglio rispetto alle finalità ed agli obiettivi... si tratta di lavorare sul bisogno intrinseco di pensare, di sviluppare ipotesi e di valutare prima di agire.

Nel ‘Progetto Dialogo’ l’insegnante propone ai genitori di attivare delle azioni educative specifiche e concrete di promozione delle capacità personali dello studente/figlio, a potenziamento di quelle realizzate dalla/ nella scuola e dalla/ nella famiglia’¹⁵.

¹⁴ N. Arcangeli, “Progetto Dialogo: un modello operativo di corresponsabilità educativa famiglia - scuola”, in S. Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna, Bologna, 2006.

¹⁵ N. Arcangeli (a cura di), *Orientamento scolastico e famiglia*, IRRE Emilia-Romagna, Bologna, 2004.

Progetto Dialogo Scuola - Famiglia - Territorio

Un approfondimento di 'Progetto Dialogo' si è poi realizzato nella Direzione didattica di Savignano (FC), ora Istituto comprensivo, in cui si è attuato 'Progetto Dialogo Scuola - Famiglia - Territorio'.

In questa scuola si è prodotta dapprima la 'Magna Charta delle relazioni scuola - famiglia - territorio', con i 'principi orientanti', costituiti da 'pensieri ed azioni che fondano il dialogo scuola - famiglia - territorio' e con i 'principi generali', che così recitano:

'Scuola - Famiglia - Territorio

1. *realizzano insieme il bene del bambino;*
2. *costruiscono insieme spazi d'interscambio dove il bambino, gli operatori scolastici, i genitori, i cittadini, nel rispetto e nel riconoscimento dei reciproci ruoli e delle reciproche autorevolezze, promuovano un dialogo attivo per creare intorno al bambino punti di riferimento costanti, coerenti, sinergici e complementari;*
3. *insieme riconoscono, rafforzano e potenziano le identità dei singoli nella relazione;*
4. *costruiscono insieme in continuità un tessuto vivo, dinamico, che alimenta il bene del bambino, soggetto al centro delle pre-occupazioni educative delle tre realtà;*
5. *insieme cooperano per una maggiore conoscenza della personalità e del vissuto del bambino;*
6. *insieme rispondono al diritto dei bambini, dei ragazzi, dei giovani di progettare e vivere percorsi di crescita culturale ed esistenziale in ogni contesto (famiglia, scuola, territorio) ;*
7. *insieme cooperano per meglio conoscere il bambino e le sue esperienze;*
8. *insieme creano l'armonia affinché il bambino si senta in qualsiasi ambiente come a casa propria e senta di appartenere con tutta la sua persona al mondo in cui vive;*
9. *insieme s'impegnano per migliorare la qualità della scuola, per dare il massimo ai figli;*
10. *insieme cooperano per vedere nei bambini di oggi il mondo migliore di domani¹⁶.*

Si è quindi proceduto nell'anno successivo alla definizione della 'Magna Charta delle responsabilità di scuola - famiglia - territorio verso il bambino, il ragazzo, il giovane', con la specificazione ed esplicitazione dettagliata per ogni soggetto dei propri impegni: 'La scuola si impegna a...', 'La famiglia si impegna a...', 'Il territorio si impegna a...'¹⁷.

Patto educativo di corresponsabilità: i modelli del Ministero

Il Ministero ha proposto alcuni modelli-tipo di 'patto', che possono essere utilmente analizzati per orientare la operatività delle istituzioni scolastiche.

Prima struttura base del modello

La scuola si impegna a fornire una formazione culturale e professionale qualificata, aperta alla pluralità delle idee, nel rispetto dell'identità di ciascuno studente.

¹⁶ M. Seganti (a cura di), *La scuola abita la casa del mondo*, CLUEB, Bologna, 2007.

¹⁷ M. Seganti (a cura di), *Divenire il proprio essere possibile*, CLUEB, Bologna, 2004.

Lo studente si impegna a prendere coscienza dei propri diritti-doveri rispettando la scuola intesa come insieme di persone, ambienti e attrezzature

La famiglia si impegna a valorizzare l'istituzione scolastica, instaurando un positivo clima di dialogo, nel rispetto delle scelte educative e didattiche condivise, oltre ad un atteggiamento di reciproca collaborazione con i docenti.

Seconda struttura base del modello:

Diritti:

– Art. 1 comma 1: *“Lo studente ha diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, l'identità di ciascuno e sia aperta alla pluralità di idee”.*

– Art. 1 comma 2: *“La comunità scolastica promuove la solidarietà tra i suoi componenti e tutela il diritto dello studente alla riservatezza”.*

– Art. 1 comma 3: *“Lo studente ha diritto di essere informato sulle decisioni e sulle norme che regolano la vita della scuola”.*

– Art. 1 comma 4: *“Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola ... in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici. ... ha inoltre diritto ad una valutazione trasparente ..., volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca ad individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento”.*

Doveri:

– Art. 2 comma 1: *“Gli studenti sono tenuti a frequentare regolarmente i corsi e ad assolvere assiduamente agli impegni di studio”.*

– Art. 2 comma 2: *“Gli studenti sono tenuti ad avere nei confronti del capo d'istituto, dei docenti, del personale tutto della scuola e dei loro compagni lo stesso rispetto, anche formale, che chiedono per se stessi”.*

– Art. 2 comma 3: *“Gli studenti sono tenuti ad osservare le disposizioni organizzative e di sicurezza dettate dal regolamento di istituto”*

Si intende ora sottolineare, al di là dei concreti modelli di ‘patto’, l'importanza che la comunità scolastica attivi procedure condivise per la elaborazione, la sottoscrizione e la revisione del ‘patto’ stesso, in quanto è solo questo ‘processo di cooperazione’ che differenzia la qualità del ‘patto’, limitandolo alla sola dimensione burocratica oppure amplificandolo nella sua connotazione ‘educativa’.

Modello operativo per la costruzione del ‘Patto’

Dopo avere analizzato alcuni modelli di ‘patto’, si ritiene ora utile proporre un'ipotesi di modello operativo per la costruzione del ‘Patto educativo di corresponsabilità’; anche se tale modello è già stato effettivamente sperimentato in diverse istituzioni scolastiche, tuttavia ogni scuola dovrà adattarlo alle sue peculiari esigenze. La presentazione del modello viene conformata alla tipologia della stesura di un progetto.

Progetto 'Patto educativo di corresponsabilità'

Finalità

- Realizzare nella scuola il 'Patto educativo di corresponsabilità' in modo trasparente, condiviso, creativo e piacevole con il coinvolgimento di tutte le componenti della comunità scolastica ed eventualmente anche del contesto, in cui è inserita (studenti - famiglia - scuola - territorio)
- Promuovere la consapevolezza che, mentre si predispongono tutti i processi per la realizzazione del 'Patto educativo di corresponsabilità', la comunità scolastica sta concretamente già vivendo il 'Patto educativo di corresponsabilità'

Obiettivi:

- Condividere il senso/significato del 'Patto educativo';
- Condividere il processo con cui si giunge alla sua predisposizione;
- Condividere le modalità con cui lo si propone alle famiglie, unitamente alle strategie con cui esso potrà poi essere riesaminato e migliorato;
- Predisporre il 'Patto' sulla base dei seguenti criteri di qualità: valorizzare tutte le dimensioni della comunità scolastica, che è comunità di apprendimento, professionisti, cura, inclusione, ricerca; valorizzare il sistema delle relazioni delle diverse componenti all'interno ed all'esterno della comunità scolastica per delineare lo specifico apporto di ognuna di esse (docenti, ATA, famiglie, studenti, territorio); valorizzare i ruoli e le funzioni di ogni componente della comunità scolastica, individuandone specifiche responsabilità (diritti e doveri); valorizzare il ruolo e la funzione del territorio, individuando specifiche responsabilità (diritti e doveri); definire azioni concrete atte a promuovere le competenze e le responsabilità di ogni componente della comunità scolastica e del territorio.
- Modificare eventualmente il POF, il 'Curricolo di Istituto', la 'Carta dei servizi' ed il 'Regolamento di Istituto' sulla base delle nuove dimensioni educative e dei nuovi apporti organizzativi.

Gestione

- Costituzione del gruppo di progetto 'patto educativo di corresponsabilità': *docenti* 9/12 (rappresentanti ordini di scuola, rappresentanti plessi, docenti con responsabilità/incarichi interni alla scuola, docenti senza responsabilità/incarichi interni alla scuola); *genitori* 4/6 (rappresentanti ordini di scuola, rappresentanti plessi, genitori con responsabilità/incarichi interni alla scuola, genitori senza responsabilità/incarichi interni alla scuola); *personale ata* 2/3 (rappresentanti di amministrativi e di ausiliari); *dirigenza scolastica*; *territorio* 2/3 (istituzioni, privato sociale, terzo settore).

Algoritmo operativo

- Riunione del Gruppo di Progetto per la pianificazione;
- presentazione del senso/significato del 'Patto' a tutta la comunità scolastica ed eventualmente al territorio, con il coinvolgimento essenziale degli studenti;

- stesura della bozza del ‘Patto’ mediante un prioritario investimento sulle risorse umane e professionali presenti nella comunità, valorizzandole ed ottimizzandole; la ricerca, la individuazione e la scelta del materiale attraverso eventuali *focus group* per docenti, genitori, studenti, personale ATA e territorio, al fine di far scaturire ed emergere le essenzialità educative e le responsabilità dei diversi soggetti della comunità; un eventuale utilizzo intelligente e creativo di modelli di Patto già esistenti;
- definizione dei processi di presentazione, di condivisione, di sottoscrizione, di revisione e di miglioramento;
- presentazione della bozza del ‘Patto’ e dei processi conseguenti al collegio docenti ed al consiglio di istituto per integrazioni e modifiche;
- delibera definitiva del collegio docenti e del consiglio di istituto;
- modifica eventuale del POF, del ‘Curricolo di istituto’, della ‘Carta dei servizi’ e del ‘Regolamento di istituto’.

Andare oltre: per una vera comunità educativa

Ogni scuola, nella propria creativa autonomia, quale comunità educante, potrà e dovrà andare oltre il “*Patto educativo di corresponsabilità*” e la “*Giornata della scuola*” costruendo la propria strada alla “*comunità*”.

In tal senso, in alcune realtà¹⁸ nell’ oltre il “*patto educativo*” si stipula il “*contratto formativo*”, che si configura come un contratto personalizzato per ogni studente, contratto che viene stretto dopo alcuni mesi dall’inizio della scuola (verso fine novembre) tra studente stesso, famiglia e docenti, i cui contenuti sono scelti in modo condiviso tra i tre soggetti durante i primi mesi di scuola ed alla fine dell’anno scolastico tale “*contratto formativo*” è sottoposto a verifica. Nella medesima scuola esistono le “*rubriche*”, che sono strumenti/griglie di osservazione dei comportamenti dello studente; tali “*rubriche*” vengono utilizzate sia dai docenti, sia genitori e dagli educatori/allenatori dell’extra scuola, per poi condividere insieme le loro risultanze ed aiutarsi così insieme a migliorare la qualità dei loro interventi educativi nei diversi contesti.

Ogni scuola autonoma ha diritto alla propria “*creatività*” per costruire sentieri educativi capaci di emozionare, stupire, appassionare ed entusiasmare la propria “*comunità*” ed il territorio in cui essa vive.

E... “*felici coloro che trovano un senso in ciò che fanno e che sanno gustarsi il piacere di educare, di apprendere e contemporaneamente di insegnare*”!

¹⁸ Istituto pluricomprendivo di Laives (BZ), ad esempio.