

IL PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA TRA INDIRIZZI NAZIONALI E REALTÀ LOCALI

del Gruppo di lavoro n. 6

Coordinatore:

prof. MAURO PALMA

Moderatore:

prof. VITTORIO COGLIATI DEZZA

Nella costruzione del processo di implementazione della riforma appare essenziale riferirsi a quattro criteri preliminari:

- comprendere e valorizzare il potenziale di autotrasformazione esistente nella scuola;
- fornire alle scuole strumenti e modelli di «gestione» della propria autonomia, in modo tale che essa non si tramuti in autoreferenzialità o autosufficienza, bensì in capacità di dialogo e interazione con altre scuole, con altri soggetti, con il territorio;
- ridefinire forme e strumenti del governo complessivo del sistema formativo;
- costruire partecipazione e consenso al processo di trasformazione nelle scuole e tra i soggetti (le famiglie *in primis*) che con la scuola interagiscono in varie forme.

ALCUNE QUESTIONI DI CONTESTO

Unitarietà e articolazione

Il sistema scolastico italiano ha carattere unitario e propria fisionomia culturale, tecnica, operativa, sociale. Tale fisionomia, che il processo di riforma salvaguarda e riafferma come valore fondamentale, non dovrà essere il prodotto di decisioni e scelte assunte a livello centrale e trasmesse alle scuole per gli aspetti attuativi e di implementazione. Essa dovrà costituire piuttosto la connotazione risultante dall'elaborazione delle scuole stesse – e delle loro re-

ti di comunicazione strutturata –, dalla loro capacità di produzione di curricoli reali, nel solco tracciato sia dalla tradizione culturale del Paese, sia dall'individuazione dei bisogni formativi e istruttivi che rendono il sistema scolastico rispondente ai fini a esso assegnati dalla Costituzione.

L'attuale processo di riforma, inserendosi nell'orizzonte delineato dall'autonomia scolastica, realizza quindi una discontinuità istituzionale, giuridica e culturale rispetto a processi innovativi del passato. Il sistema non è più caratterizzato da un «centro» che opera scelte di indirizzo e indica criteri di gestione dei processi attuativi, si articola piuttosto in una rete di soggetti – le scuole, il ministero e i suoi organi periferici, il sistema delle autonomie locali, un insieme di soggetti pubblici e privati – chiamati a interagire per operare scelte all'interno dei vincoli normativi dati. Al «centro» resta il compito fondamentale di realizzare le condizioni di praticabilità dell'attuazione del processo di riforma, di monitorarne l'andamento, di garantire la complessiva fisionomia del sistema e la sua capacità d'innovazione, di fornire strutture di comunicazione.

Le scuole, il territorio

L'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche rappresenta la carta fondamentale per costruire una unitarietà reale dei processi, in grado di favorire la qualità dei risultati e il tasso di innovazione; tale costruzione è la reale garanzia per il positivo sviluppo della riforma.

Nel quadro così delineato dall'autonomia scolastica e dal riordino dei cicli, va sottolineato, chiarito e potenziato il ruolo primario delle scuole e delle loro esperienze. Le scuole sono enti pubblici, che operano in territori determinati, interpretando il principio della sussidiarietà. Il loro operare è frutto di un doppio mutamento: quello dei confini «esterni» del proprio agire, le scuole sempre più dovranno essere soggetti autonomi che operano all'interno di una trama comune e contribuiscono alla sua continua evoluzione; quello dei confini «interni» tra i diversi soggetti e i loro differenti ruoli.

In questo quadro occorre porre particolare attenzione a che i processi siano implementati in modo tale da non riproporre forme di subalternità o di effimera e scoordinata azione indipendente.

È necessario che gli istituti scolastici non si pongano come soggetti monadici che realizzano la propria iniziativa indipendentemente da ogni rapporto con gli Enti Locali ed i soggetti e le strutture del territorio o rivolgendosi a essi unicamente come supporti per decisioni assunte in proprio e senza alcuna concertazione. Gli istituti, in genere, non dispongono in proprio di una adeguata capacità di conoscenza del territorio e dei suoi bisogni tale che possa sostenerli adeguatamente in decisioni che impegnano il territorio stesso e che rischiano di essere assunte solo in relazione a logiche interne. Da qui la necessità di sedi e di regole condivise tra soggetti diversi che concertino indicazioni utili alla delineazione del Piano dell'offerta for-

mativa, che le scuole devono predisporre, e alla messa in campo delle risorse e delle condizioni di fattibilità.

È inoltre necessario che il rapporto con il territorio sia assunto nella sua complessità e, quindi, con il coinvolgimento degli Enti Locali ai vari livelli: la definizione di un unico rapporto prioritario con la Regione, – soggetto avente peraltro potestà legislativa – rafforzato dall'affidamento a essa di compiti di indirizzo in ambito scolastico, può determinare una nuova forma di eteronomia riproponendo l'affidamento a un nuovo organismo centrale, seppure di dimensione minore, e confermando la logica della non responsabilità delle scuole stesse. È, quindi, necessario, potenziare le interazioni tra gli istituti scolastici e tutti gli enti e soggetti territoriali coinvolti, ai vari livelli e non solo a livello di erogazione di supporti e servizi. La molteplicità di tali interazioni è garanzia sia del consolidamento della prospettiva dell'autonomia, sia del mantenimento di una fisionomia di sistema, non segmentato in sottosistemi regionali.

Infine, è necessario che gli istituti siano indotti a costruire relazioni strutturate e organizzate tra loro in modo da ridurre la spinta «isolazionista», sempre in agguato nella scuola italiana, e contemporaneamente in modo da diminuire il rischio di presentarsi come soggetti deboli – più che nel passato – o al più microconflittuali nel rapporto con l'esterno.

Queste tre necessità convergono verso alcune indicazioni sul piano attuativo:

a) il potenziamento e il coordinamento delle *reti di scuole* quale soggetto collettivo di confronto e promozione di azioni volte a favorire l'inserimento in esse dei singoli istituti;

b) la previsione, in fase di definizione del piano dell'offerta formativa, di uno strumento di ascolto del territorio, non affidato così al solo dirigente scolastico né dislocato solo in organi interni alla scuola, attraverso una *conferenza di organizzazione* che gli istituti promuoveranno come sede istituzionale di costruzione del rapporto con il territorio e le sue espressioni istituzionali;

c) la necessità di coordinare il nuovo provvedimento relativo agli Organi collegiali con la piena attuazione dell'autonomia scolastica e l'implementazione della riforma, soprattutto per realizzare momenti strutturati di lettura della domanda di formazione e di istruzione che viene dal territorio e per la definizione di una adeguata risposta in termini di offerta scolastica territoriale.

Dimensione locale

I processi di globalizzazione e le politiche economico-sociali impostate dall'Unione europea hanno assegnato alla dimensione territoriale e locale un nuovo valore politico e culturale di integrazione e complementarità con le scelte nazionali, con cui anche i sistemi formativi dei singoli Paesi europei devono necessariamente misurarsi. La riforma dei cicli e l'autonomia scolastica

costituiscono gli strumenti attraverso cui il sistema italiano dell'istruzione costruisce la propria strada in tale processo. Perciò la corretta interpretazione del rapporto fra indirizzi nazionali unitari e pratica reale, e dunque differenziata, dell'autonomia scolastica è destinata a essere per lungo tempo condizione essenziale per un felice sviluppo della riforma, con l'obiettivo di divenire interiorizzazione diffusa e abito scolastico sistematico.

La definizione degli indirizzi nazionali – intesi come assunzione delle sfide epocali dell'istruzione, come definizione non generica delle competenze disciplinari e trasversali irrinunciabili, come produzione di crescita civile e democratica, come garanzia diffusa di pari opportunità – deve trovare un naturale omogeneo compimento nelle scelte di una pratica didattica «contestualizzata» che sappia utilizzare anche conoscenze, risorse, esperienze «locali», leggere e rispondere a bisogni formativi, contribuire alla costruzione di motivazioni all'apprendimento, verificare nel concreto le capacità maturate dal singolo e dal gruppo.

Da qui nasce del resto la previsione, propria del quadro riformatore in atto, di una ripartizione, all'interno del curriculum unitario, tra tempo destinato alle competenze disciplinari razionalmente stabilite e tempo destinato alle articolazioni locali che integrino in modo essenziale contenuti e applicazioni, favorendo altresì gli aspetti interdisciplinari, metadisciplinari, nonché la costruzione di attività e rapporti con il territorio.

Infatti, la dimensione locale dei processi di responsabilizzazione e formazione deve coerentemente integrare e articolare quella globale, divenendo condizione essenziale per la costruzione di una consapevole attenzione allo sviluppo socialmente e ambientalmente equo e sostenibile. In tale senso l'acquisizione di una dimensione locale non chiusa favorisce la costruzione di un'identità personale consapevole e autonoma, radicata nell'esperienza del territorio e al contempo capace di governare l'insieme dei processi di trasformazione e globalizzazione. L'integrazione tra dimensione nazionale e dimensione locale all'interno di una unitaria fisionomia del sistema formativo diviene così una strategia decisiva in più direzioni: verso l'acquisizione di una dimensione operativa del sapere anche in riferimento alle esigenze del lavoro, verso la costruzione di capacità di gestione delle proprie conoscenze e di individuazione dei propri bisogni di formazione, verso la pratica dell'agire democratico e l'assunzione di responsabilità civiche, verso la rottura di quel combinato di identità giovanili deboli, tentate o segnate dall'anonimato, e di effimera ricerca difensiva di un radicamento nell'etnia o nel localismo, talora anche in termini conflittuali e aggressivi, che rappresenta oggi un grande problema civile da affrontare.

Queste interazioni tra dimensione «locale» e dimensione «nazionale» aiutano a caratterizzare le differenti articolazioni del curriculum e le loro possibili ripartizioni orarie. Da esse si possono ricavare due indicazioni operative, che saranno successivamente riprese:

a) entrambe le dimensioni – locale e nazionale – devono concorrere al raggiungimento degli obiettivi formativi, in un quadro di sostanziale unitarietà;

b) la loro ripartizione percentuale muta al mutare del livello scolare di riferimento, con un'accentuazione della dimensione locale sia nella fase dell'infanzia come necessario rapporto con il contesto in cui il bambino apprende, sia in altri momenti del percorso formativo.

Integrazione, evoluzione

Il diritto sociale all'istruzione, costituzionalmente affermato, trova nel sistema scolastico l'organo preposto alla propria tutela. L'enunciazione del diritto sociale all'istruzione non è meramente assertiva nella misura in cui un organo costituzionalmente riconosciuto ha il compito di rendere atto ciò che la norma afferma. Da qui l'ovvia centralità della scuola nella definizione dei processi di istruzione, nella loro attuazione, verifica, progressiva trasformazione. Tale centralità della scuola si esplica anche attraverso la capacità di coordinamento e di interazione tra sistemi diversi che contribuiscono alla costruzione di conoscenza.

La questione della «integrazione» si pone a più livelli: all'interno dell'Istituto, nell'ambito del Piano dell'offerta formativa; all'esterno, tra scuola e altre realtà formative e produttive operanti nel territorio, tra scuola e altre scuole, tra scuola e altri luoghi di costruzione di senso ed identità; tra scuola e famiglie.

Un sistema integrato e coordinato è necessariamente esposto a bisogni di continuo monitoraggio e riadeguamento. La scommessa oggi in campo è di costruire un sistema dinamico, capace di successive risistemazioni, di modificarsi negli anni, di garantire risposte ai mutamenti socio-culturali e produttivi che si susseguono con ritmi sempre più accelerati. Un sistema che non inseguia affannosamente l'evoluzione del presente, ma che dia strumenti storicamente adeguati per la sua decodifica, lettura, interpretazione.

IMPLEMENTAZIONE DEL PROCESSO

1. Autonomia scolastica e Piano dell'offerta formativa

- Il quadro complessivo delle riforme propone uno spostamento di accento dall'offerta di formazione alla domanda di formazione. Naturalmente questa affermazione generale deve essere adattata alle singole realtà, per orientare l'azione educativa in modo da rispondere alle modificazioni che provengono dalla società e dal mondo della produzione e, in particolare, alle diverse forme di dispersione scolastica (quelle tradizionali provocate dall'emarginazione e quelle nuove dovute al richiamo dell'immediato accesso a forme di reddito).

- Il Piano dell'offerta formativa (POF) è lo strumento attraverso cui tale lettura si concretizza in progetto. Alla sua definizione e alla successiva realizzazione gli Istituti devono giungere attraverso un confronto non soltanto interno, ma che veda realmente coinvolti in un'ipotesi di progettazione i soggetti agenti nel territorio. A tale fine occorre prevedere una conferenza di organizzazione da realizzare o su scala territoriale o a livello di reti di scuole.

- Il POF riguarda la proposta scolastica nel suo complesso (il suo 100%) coinvolgendo l'intera responsabilità progettuale della scuola. È strumento di lavoro «aperto», funzionale alla capacità «evolutiva» delle scuole di rielaborare la propria offerta, entro gli indirizzi nazionali, in rapporto all'evoluzione della domanda, dei contesti (culturali, sociali, ...) e degli scenari di riferimento (di carattere globale e/o locale).

- Alle scuole è riservata una quota oraria di autonoma articolazione del curriculum, di cui sono definiti a livello nazionale il valore medio e la fascia di oscillazione. Tale quota, come si vedrà nel successivo paragrafo dedicato al curriculum, non ha connotazioni aggiuntive rispetto al curriculum definito nationalmente, ma ne è parte integrante. La definizione di un valore medio, e di una fascia di oscillazione, nasce dall'esigenza di prevedere un'articolazione variabile di tale valore nel ciclo di base e nel ciclo secondario e nei singoli anni all'interno di ciascun ciclo. Il gruppo ritiene che il valore medio debba essere individuato tra il 15 e il 20% e che la fascia di oscillazione debba essere non particolarmente ampia.

Occorre poi prevedere un'articolazione in quota nazionale e quota riservata alle scuole anche per la scuola dell'infanzia, per la quale la quota riservata alle scuole sarà particolarmente significativa, potendo raggiungere anche una percentuale doppia di quella precedentemente indicata.

In merito alla differenziazione della quota di curriculum riservata alle scuole, pur condividendo tale impostazione, si sono registrate nel Gruppo indicazioni diverse circa la possibilità di dare esplicite indicazioni per i vari anni.

È stata preliminarmente sollevata la questione dell'inopportunità di avviare la discussione su una materia che la legge assegna come competenza al ministro, secondo una procedura definita dall'art. 8 del Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica.

Al di là di tale posizione pregiudiziale, sono state evidenziate due diverse impostazioni. Per alcuni dovranno essere le scuole a progettare, nei singoli anni del ciclo, il rapporto tra quota nazionale e quota a esse riservata, nei limiti di oscillazione assegnati e secondo il valore medio indicato. Altri hanno evidenziato l'opportunità di una chiara indicazione circa la necessità di diminuire la quota riservata alle scuole nell'anno terminale del primo ciclo, per facilitare la certificazione delle competenze di base raggiunte, così come di accentuarne la rilevanza nell'ultimo anno del secondo ciclo, per facilitare il rapporto con l'inserimento lavorativo.

Occorre, inoltre, considerare all'interno della quota nazionale del curricolo la necessaria quota destinata alla compensazione disciplinare, che comunque non può comportare una estensione del panorama delle discipline.

- È bene sottolineare che tale articolazione «locale» non rappresenta la sola forma di flessibilità del curricolo; la stessa quota «nazionale» del curricolo potrà infatti prevedere (vedi paragrafo successivo) che le singole scuole scelgano, sulla base di esigenze specifiche e nell'ottica della riduzione del numero di indirizzi, alcune discipline, con contenuti e traguardi definiti nazionalmente, all'interno di un insieme loro proposto.

2. Il curricolo e l'autonomia scolastica

- Il curricolo traccia il percorso formativo di un comparto scolastico. In esso si intrecciano la socializzazione e l'apprendimento, il versante cognitivo e il versante relazionale, le esigenze dei «saperi» e quelle dei «valori». È luogo di incontro delle istanze del soggetto che apprende e delle istanze degli oggetti di apprendimento, di quanto programmaticamente previsto dal legislatore e di quanto concretamente accade nella quotidianità scolastica. Questa linea prevede il cammino comune di *quota nazionale* e *quota riservata alle scuole* del curricolo.

- La definizione di una ripartizione all'interno del curricolo richiede elementi di chiarezza sul curricolo stesso e sulle sue caratteristiche. Il primo compito del curricolo nel suo complesso – la sua prima identità – è assicurare autonomia formativa e dignità scientifica ai singoli comparti del sistema scolastico. Ciò significa in primo luogo assicurare a ogni ciclo scolastico un peculiare e specifico sentiero di istruzione, popolato sia di soggetti che apprendono, testimoni di una determinata età evolutiva, sia di oggetti di apprendimento, testimoni dei «saperi» canonici di un determinato grado scolastico. Parallelamente significa assicurare a ogni ciclo scolastico un proprio specifico sistema di ipotesi culturali, un proprio originale progetto formativo. Il curricolo si propone così alla scuola dell'autonomia come una sorta di «meccano gigante» corredato da un numeroso set di «pezzi» – alcuni prescrittivi e vincolanti da inserire obbligatoriamente in ogni costruzione curricolare, altri lasciati alla progettualità della singola situazione – disponibili per dare forma al proprio Piano dell'offerta formativa. In questa prospettiva, il curricolo si tramuta in un ineludibile punto di sintesi tra le due dimensioni, globale e locale. La seconda identità del curricolo è il suo perseguire obiettivi egualitari, che recuperino disparità culturali e ritardi cognitivi, attraverso la pratica di metodologie plurime modellabili sui livelli, sui tempi e sugli stili cognitivi degli allievi. La terza connotazione del curricolo riguarda la sua duplice finalità formativa: quella riferibile più strettamente ai processi cognitivi (che coinvolge l'alfabetizzazione linguistico-letteraria, storico-geografica, matematico-scientifica, artistico-creativa, tecnologica) e quella riferibile ai processi relazionali (luogo delle in-

terazioni socio-affettive, delle comunicazioni e dei vissuti valoriali che si generano nella vita della scuola).

- La *quota curricolare nazionale* definisce gli assi disciplinari e trasversali, individuando con chiarezza gli standard e i livelli di apprendimento, ma conservando caratteristiche di flessibilità al fine di permettere alla *quota riservata alle scuole* di tener conto delle differenze e delle diversità dei soggetti, portatori di propri segni antropologici e sociali. Tale *quota curricolare* rappresenta l'elaborazione di una scuola all'interno delle proprie attribuzioni di autonomia progettuale. In questa visione del curricolo *quota nazionale* e *quota riservata alle scuole* interagiscono per il raggiungimento delle stesse finalità.

- Il rapporto tra quota nazionale e quota riservata alle scuole del curricolo è stabilito nel suo valore medio e nella banda di oscillazione. Tenendo conto di tale vincolo, la capacità autonoma di progettazione delle scuole e di elaborazione della propria proposta formativa riguarda il curricolo nel suo complesso.

- Il *rapporto con la dimensione locale*, attraversando l'intero curricolo, favorisce la costruzione di cultura, di identità, di responsabilità, di cittadinanza, di coesione sociale, di capacità imprenditiva. Nella relazione tra «nazionale» e «locale» va posta attenzione alla coerenza delle proposte elaborate localmente nel quadro del progetto formativo complessivo, alla loro connotazione non aggiuntiva, all'esplicitazione dei criteri adottati per l'elaborazione, alla correttezza metodologica. Parallelamente occorre limitare gli elementi prescrittivi provenienti dall'Amministrazione scolastica, nella consapevolezza che la connotazione «locale» del curricolo consente di ottimizzare le stesse caratteristiche dell'impostazione curricolare, sottraendola ai limiti di genericità e di burocratismo spesso prevalenti nell'applicazione di percorsi definiti centralmente.

- Particolare attenzione, al fine di una coerente integrazione, va riservata alla forma con cui l'indicazione della parte di curricolo definita nazionalmente arriva alle singole scuole (atto legislativo, regolamento governativo, indicazioni programmatiche, ...), con quali strumenti di vincolo (orientamenti generali, documento di indirizzo che richiama la deontologia degli operatori, norme da rispettare, condizionamenti di finanziamenti, ...) e con quale tipo di indicazioni di contenuto (enciclopedia di contenuti, programmi, elenco di prestazioni finali, elenco di standard, obiettivi minimi, ...). Si ritiene necessario assumere la modalità che maggiormente garantisca un adeguamento non burocratico, che offra spazi di positivo inserimento della programmazione didattica, che offra strumenti di trasparenza per la lettura delle esperienze effettivamente realizzate e per l'indicazione di possibili re-indirizzamenti nel corso dell'attuazione della riforma.

- Circa la gestione autonoma e locale della *quota nazionale* nel ciclo secondario, si rivela l'opportunità di renderla coerente con l'ipotesi generale di riduzione del numero di indirizzi. A tal fine è possibile prevedere che per alcuni accorpamenti di indirizzi si proponga alle scuole, accanto a discipline obbligatorie e comuni, un insieme di discipline coerenti all'interno delle quali ciascuna

scuola potrà scegliere fino al raggiungimento della quota nazionale. Per ciascuna di queste discipline, competenze, standard e obiettivi sono definiti a livello nazionale. Resta all'autonomia della scuola la scelta di quali tra esse attivare.

- Circa la gestione autonoma della *quota riservata alle scuole* è opportuno fornire alle scuole stesse strumenti di conoscenza di esperienze diverse, di collegamento strutturato tra istituti che operano in situazioni differenti, di criteri per l'individuazione di aree tematiche. Per quest'ultimo aspetto si possono suggerire, a titolo puramente esemplificativo, alcune opzioni tematiche – che coinvolgono anche la quota nazionale – come la macro area dell'orientamento e la particolare attenzione da dedicare a temi quali l'ambiente, per le sue relazioni con lo sviluppo, con la qualità della vita di ciascuno e con la valorizzazione del patrimonio culturale e paesaggistico del Paese, la legalità, l'informazione, la formazione di identità di genere forti e serene, in grado di governare i processi in corso di trasformazione dei ruoli sessuali. Temi che possono essere sviluppati in forma progettuale con il coinvolgimento anche di soggetti esterni operanti nel territorio.

- Resta ineludibile però la necessità di non riservare la dimensione progettuale alla sola quota riservata alle scuole, ma di disegnare complessivamente il curriculum secondo un'impostazione aperta alla progettualità, all'esperienza di laboratorio, all'individuazione dei diversi contributi che ciascuna disciplina offre nell'affrontare un problema, alla costruzione di contesti di apprendimento in grado di sviluppare competenze trasversali e capacità di ricerca. Occorre, infatti, sottolineare che le forme di flessibilità introdotte nel sistema non devono indurre una maggiore rigidità nelle ripartizioni tra discipline definite a livello nazionale: il processo di riforma risulterebbe fortemente depotenziato qualora non venisse considerato strettamente connesso al parallelo processo di ridefinizione dei saperi e di riconsiderazione dei confini disciplinari che ha caratterizzato la riflessione sulla scuola in questi ultimi anni e che è alla base del percorso di trasformazione avviato. Questa osservazione appare opportuna alla luce di molte esperienze di sperimentazione dell'autonomia dove frequente è stata l'identificazione della quota riservata alle scuole del curriculum con *attività aggiuntive*, a fronte di una quota nazionale rigidamente ripartita in *discipline*. Questa impostazione, qualora non contrastata, può ulteriormente irrigidire gli steccati tra discipline: occorre smontare la contrapposizione tra discipline e trasversalità, valorizzando il rapporto tra apprendimenti disciplinari e costruzione di competenze trasversali, tra saperi codificati ed esperienza, potenziando la dimensione della ricerca come connotazione che percorre l'intero curriculum.

3. Le risorse per l'attuazione

La definizione delle risorse è questione cogente se si vuole evitare l'effetto disillusione negli operatori, nelle famiglie, nel territorio. Per le garanzie di

fattibilità occorre valutare le proposte che emergeranno dal gruppo tecnico del Ministero che sta lavorando attorno alle questioni degli organici, delle risorse finanziarie, dell'edilizia scolastica.

L'obiettivo è mettere le scuole in grado di assumersi l'impegno della progettazione e di gestire il *sistema operativo* dell'implementazione della riforma; ciò deve essere realizzato attraverso la predisposizione di un *sistema di sostegno* alla trasformazione centrato su:

- a) verifica, potenziamento e generalizzazione delle esperienze più significative già avviate;
- b) rinforzi e incentivi per facilitare l'avvio di nuove esperienze;
- c) eliminazione di vincoli e di rigidità per il superamento di una impostazione non autonoma del proprio operare.

In tale direzione, la sottocommissione ha individuato sei ambiti di intervento:

3.1. PERSONALE

Punto essenziale è la possibilità concreta di contare sull'*organico funzionale*, che deve essere previsto e garantito in tutte le situazioni scolastiche e destinato al complessivo curriculum di scuola, in un'ottica di superamento della sola copertura delle necessità derivanti dalla gestione della dimensione frontale dell'insegnamento. Non si tratta di una questione di mera trattativa sindacale, né riconducibile a una stretta logica occupazionale; si tratta piuttosto di assicurare nella scuola risorse connesse alla sua progettualità.

Parallelamente occorre superare le rigidità imposte dalle attuali *classi di concorso*, sviluppando aree di professionalità più larga, a partire dall'analisi delle risorse di competenza professionale già presenti in ciascuna scuola, nella direzione di un ripensamento complessivo dell'organizzazione del lavoro docente. Verso questo obiettivo vanno indirizzati anche gli interventi formativi del personale.

3.2. FINANZIAMENTI

La scuola dell'autonomia ha bisogno di:

- investimenti sulle *strutture* (che consentano le necessarie articolazioni del gruppo classe);
- investimenti sulle *risorse umane* (che consentano gli arricchimenti della professionalità);
- investimenti perequativi per sviluppare capacità progettuale anche in assenza di risorse dal territorio.

Perché tutto ciò possa avvenire si deve prioritariamente operare sull'incremento delle risorse e sui criteri della loro allocazione. Sembra inopportuno proseguire sulla strada dell'erogazione di finanziamenti attraverso l'adesione ai cosiddetti *progetti finalizzati*; si rischia ormai di alimentare una pratica di adesione passiva a progetti preconfezionati, in assenza di una adeguata riflessione interna e di un effettivo controllo sugli esiti.

Va introdotto, accanto a quello più usuale destinato a finanziare ciascun costo, un sistema di *finanziamento budgetario*, che privilegi le scuole, limitando i vincoli di destinazione e affiancandolo con un sistema di finanziamenti più adatto a incrementare e accompagnare compiti nuovi e riconversioni necessarie.

3.3. FORMAZIONE

La cultura organizzativa è il punto debole, eppure decisivo, della trasformazione. Parallelamente alle attuali modificazioni di modelli organizzativi nel sistema sociale e produttivo, la scuola, attraverso l'autonomia, deve costruire il suo originale modello organizzativo, liberandosi sia di riferimenti desueti, sia dei rischi di subalternità a modelli esterni, a volte mutuati dalla cultura d'impresa.

La costruzione di propri modelli di organizzazione e la loro continua verifica è elemento determinante della formazione professionale di chi nella scuola opera.

Gli aspetti di questo problema sono stati esaminati da un apposito Gruppo di lavoro; qui preme soltanto sottolineare che, trattandosi di formazione degli adulti, i paradigmi sono quelli della formazione nel e sul lavoro, cioè dell'*apprendimento dall'esperienza*. Per questo, protagonisti della formazione devono essere le scuole stesse, là dove il bisogno si crea.

Si sottolinea la possibilità di costruire una rete di *Centri territoriali*, che operino, in supporto alle scuole, fornendo consulenza, documentazione e apporto tecnico-formativo: luoghi di «mediazione culturale» in grado di costruire rapporti tra le scuole, tra scuole e università, tra scuole e centri di ricerca o altre sedi di elaborazione, tra scuole e altri attori istituzionali e sociali.

3.4. NORMATIVA

Nell'attuale panorama emergono tre aspetti particolarmente rilevanti e che tuttora richiedono una definizione. Il primo riguarda il rapporto tra dimensionamento delle istituzioni scolastiche e *personalità giuridica*; il secondo riguarda la *riforma degli organi collegiali* (a cui ci si è già precedentemente riferiti); il terzo riguarda la possibilità di dirimere eventuali controversie tra Collegio dei docenti, Consiglio di Istituto e Dirigente scolastico.

3.5. SOSTEGNO ALLA RICERCA E ALL'INNOVAZIONE

L'autonomia si esplicita, come è noto, nell'attribuzione di funzioni, ruoli e responsabilità direttamente alle scuole e non delegandola ad altri soggetti istituzionali di dimensione minore di quella statutaria. Come si è già osservato, è tuttavia necessario che le scuole agiscano in modo coordinato con gli Enti locali in modo da non ricadere in una sorta di autoreferenzialità che tendenzialmente ne accrescerebbe la debolezza, oltre a non fornire un quadro organico e riconoscibile del sistema d'istruzione del Paese. In tale direzione non aiuta

la scelta effettuata di *dimensionamento* che propone una scala sottodimensionata rispetto al rapporto con altri soggetti territoriali. Per questo si sottolinea nuovamente che sostegni forti all'implementazione del processo di riforma devono venire:

a) dall'estensione delle esperienze di reti di scuole, che rappresentano un antidoto importante alle possibili «distorsioni» localistiche del territorio, costituendo un allargamento del contesto di riferimento, a condizione tuttavia che le reti stesse non abbiano struttura unidirezionale, ma realizzino un'effettiva circolarità tra i soggetti partecipi;

b) dalla costruzione di momenti strutturati (quale, per esempio, la conferenza di organizzazione) di progettazione e concertazione con i soggetti del territorio, in primo luogo con tutti gli Enti locali, per la realizzazione delle comuni azioni da svolgere.

Parallelamente è necessario sostenere il processo di riforme con la costruzione di un effettivo sistema di supporto alla ricerca e all'innovazione che tenga conto dei seguenti punti:

— l'esistenza di valide indicazioni nei *curricoli nazionali* è la premessa fondamentale, anche se non è di per sé garanzia di soluzione dei problemi di *qualità* delle scuole;

— le scuole devono diventare luoghi di riflessione, ricerca e innovazione; perché questo processo possa realizzarsi occorre costruire un rapporto continuo e costante con le sedi deputate alla ricerca e all'innovazione educative (Istituti culturali nazionali, università, IRRE, soggetti associativi qualificati);

— i processi di innovazione tuttavia hanno significato e rispondono alle finalità del disegno di riforma solo se sono assunti in proprio *dall'insieme dei docenti*;

— le scuole possono sviluppare ricerca se operano entro un *quadro di riferimento* certo a cui portare il proprio contributo e con cui confrontarsi; l'esistenza di una proposta culturale «forte» è condizione necessaria per sviluppare autonoma elaborazione. Le *reti nazionali di scuole* dedicate a singoli problemi possono essere un utile fattore di sostegno in questo ambito.

3.6. MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

L'implementazione della riforma richiede un attento monitoraggio e una valutazione che indichi modifiche e aggiustamenti. Ciò non riguarda soltanto il sistema nazionale, ma anche il sistema «locale» ed è compito delle scuole prevedere criteri e strumenti per la continua osservazione della propria azione. Oggetto dell'osservazione e analisi sono: *l'organizzazione, i processi, gli esiti, le singole azioni*.

Nella fase di prima applicazione della riforma appare opportuno prevedere momenti strutturati di *osservazione* sulla complessiva organizzazione e gestione del curriculum e, in particolare, sul rapporto tra quota riservata alle scuole e quota nazionale; questo permetterà di fornire indicazioni alle scuole «più

deboli», anche generalizzando le esperienze più significative, nonché criteri di riequilibrio del sistema laddove ne sorgesse la necessità.

In conclusione il Gruppo di lavoro ritiene che nell'attuale fase di trasformazione del sistema occorra sottolineare con particolare attenzione il *nuovo ruolo* che le scuole devono acquisire, come soggetti forti, politici e culturali, in grado di assumersi in pieno la *responsabilità progettuale* dell'intera offerta formativa. Tale responsabilità progettuale non riguarda più solo la relazione educativa tra singolo insegnante e studenti, ma si misura con la necessità per le scuole di costruire il «curricolo di scuola», ovvero il progetto culturale e didattico complessivo, favorendo processi di partecipazione alla progettazione sia all'interno dell'istituto, sia nei rapporti con il territorio ed i soggetti che lo animano.

A questo proposito si registra una significativa posizione, pervenuta il giorno 7 settembre al forum, che sottolinea come attualmente il processo di riforma, che è già in atto con l'autonomia, deve vedere come soggetti forti della trasformazione le scuole stesse in un processo dialettico tra centro, anch'esso in corso di modificazione, e periferia. Tale posizione sottolinea come il successo della riforma richieda oggi alcune scelte in grado di avviare, in tempi brevi, il processo, senza collocarsi in esclusiva attesa delle indicazioni del Parlamento.

Alcune possibili scelte potrebbero essere:

- anticipare l'attuazione del ciclo di base negli istituti comprensivi che oggi costituiscono quasi il 40% del sistema primario;
- praticare con molta determinazione l'attuazione dell'obbligo formativo sollecitando tutti i soggetti istituzionali interessati a costruire piani territoriali di attuazione e un sistema di accertamento e certificazione delle competenze, senza il quale il passaggio da un segmento all'altro del sistema resta una chimera;
- sollecitare le scuole che vogliono e possono (attraverso accordi di rete con altre scuole, attraverso intese con gli EE.LL.) ad anticipare l'attuazione della riforma fornendo loro supporti e collaborazione.

L'insieme di queste possibili scelte non solo non contrasta con il percorso che porta alle responsabilità del Parlamento ma può anzi offrire riscontri e verifiche per una attuazione in progress in grado di intervenire sulle criticità emergenti. Un'attuazione a «diverse velocità» (nell'ambito di un orizzonte temporale massimo definito dal Parlamento) può sollecitare il ruolo e il protagonismo delle scuole e delle autonomie locali, alimentando una circolazione di esperienze significative per tutti.