

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche

Dipartimento di Scienze della Persona

Ciclo n. XXIII

**Riconoscimento, valutazione, certificazione delle  
competenze. Problemi teorici e strumenti operativi  
nella prospettiva del Dirigente scolastico.**

Supervisore

Chiar.mo Prof. Giuseppe Bertagna

Tesi Dottorato di Ricerca

Elena Vaj

Matricola n. 1004391

ANNO ACCADEMICO 2009/2010



## Sommario

Riconoscimento, valutazione, certificazione delle competenze. Problemi teorici e strumenti operativi nella prospettiva del Dirigente scolastico. ....	7
PRIMA PARTE. SULLA COMPETENZA .....	13
Cap. 1. La competenza: un concetto nel mondo dell'istruzione e della formazione. ....	13
1.1 Nel mondo del lavoro e dell'organizzazione l'origine della competenza. ....	15
1.1.1 Il modello di F. Taylor. ....	15
1.1.2 Il modello di E. Mayo.....	18
1.1.3 Il modello di Spencer e Spencer. ....	20
1.2 Competenza: un quadro di riferimento in ambito pedagogico. ....	23
1.2.1 Il modello comportamentista. ....	23
1.2.2 Il modello cognitivista. ....	28
1.2.3 Un modello di sintesi centrato sulla persona. ....	39
Cap. 2. La competenza. Un problema per il dirigente scolastico? .....	45
2.1 Favorire lo sviluppo di competenza. I dispositivi europei. ....	46
2.1.1. Il percorso di riforma in Europa. ....	47
2.1.2. Lisbona 2000.....	55
2.1.3. L'Europass. ....	61
2.1.4. Le competenze chiave. ....	63
2.1.5. L' <i>european qualification framework</i> . ....	70
2.2 La riforma del sistema educativo di istruzione e formazione.....	78
2.2.1 La riforma in 14 anni di normativa. ....	79
2.2.2 I documenti normativi del II ciclo. ....	87
2.2.3 Cittadinanza e Costituzione: un insegnamento per compiti reali. ....	97
2.3 I dispositivi pedagogici in educazione. ....	101
2.3.1 La dialettica "dispositivo/uomo". ....	101

2.3.2 Nella responsabilità e nella libertà la peculiarità dell'uomo. ....	101
2.3.3 Dispositivi naturali e artificiali. ....	103
2.3.4. Dispositivi familiari e comunitari. ....	104
2.3.5 Dalla <i>Communitas</i> alla <i>Societas</i> . ....	105
2.3.6 Le condizioni dell'educare. ....	107
2.4 Il rapporto tra dichiarato-agito-percepito dell'offerta formativa. ....	109
2.4.1 Il dichiarato: dal D.P.R. 275/99 all'elaborazione del POF. ....	111
2.4.2 Dal dichiarato all'agito: il processo di circolarità dal POF al POF. ....	119
2.4.3 La questione del percepito. ....	123
2.5 Il ruolo del Dirigente scolastico nell'impianto sussidiario delle scuole. ....	128
2.5.1. Prima dell'autonomia: ruolo e funzioni del Direttore didattico e del Preside. ....	130
2.5.2 Dalla Bassanini al D.Lgs. 112/98 e alla dirigenza scolastica. ....	139
2.5.3. Il Dirigente scolastico e la sussidiarietà educativa. ....	146
SECONDA PARTE. SULLA DIRIGENZA SCOLASTICA .....	151
Cap. 1 Favorire lo sviluppo di competenze. ....	151
1.1 Prospettive per una <i>paidéia</i> condivisa. ....	153
1.1.1 Una <i>vis</i> pedagogica. ....	156
1.1.2 Educazione: processo di " <i>reductio ad unum</i> " della complessità. ....	158
1.2. Il mandato etico-istituzionale della scuola. ....	161
1.2.1 Educazione attraverso la cultura. ....	163
1.3. L'esercizio della riflessività, espressione di ragion pratica. ....	164
1.4. I campi d'azione del Dirigente scolastico. ....	167
1.4.1. Un esempio: utilizzare la flessibilità. ....	171
1.4.2. Una progettazione formativa flessibile. ....	173
1.4.3. Organizzare i dipartimenti. ....	174
Cap. 2 L'indispensabile presenza di docenti competenti. ....	179
2.1. Dal ruolo del docente definire la sua formazione. ....	182

2.1.1. Il docente e la responsabilità. ....	185
2.1.2. La funzione docente nelle fonti normative. ....	186
2.1.3. Il docente e la sussidiarietà. ....	193
2.1.4. Il docente e la personalizzazione. ....	195
2.2. Chi è il docente competente?.....	197
2.2.1. Elementi per la competenza del docente.....	197
2.2.2. Per un profilo del docente competente. ....	201
2.2.3. Una precisa attenzione metodologica. ....	203
2.2.4 L'autonomia delle istituzioni scolastiche. Il ruolo del Dirigente si connette con quello del docente. ....	206
2.2.5 Un percorso teorico per passare dalle unità didattiche alle unità di apprendimento.....	208
TERZA PARTE. UNA RICERCA SUL CAMPO. ....	219
Cap. 1. Premesse metodologiche per una ricerca sul campo. ....	219
1.1 Questioni cruciali per la ricerca pedagogica. ....	220
1.2 L'analisi di caso: un metodo singolare. ....	229
Cap. 2. Il caso: un istituto alla ricerca della competenza educativa. ....	237
2.1 La selezione del caso.....	238
2.1.1 I nuovi scenari del cambiamento. ....	238
2.1.3 I dati oggettivi. ....	241
2.2 Il lavoro sul campo. ....	246
2.2.1 La condivisione dei significati.....	250
2.2.2 Il modello organizzativo dei gruppi di lavoro.....	263
2.2.3 Le interviste ai docenti. ....	266
2.3. L'organizzazione dei documenti.....	272
Conclusioni .....	306
Bibliografia relativa alla prima parte della tesi.....	310
Bibliografia relativa alla seconda parte della tesi .....	314
Bibliografia riferita alla terza parte della tesi .....	318



## **Riconoscimento, valutazione, certificazione delle competenze. Problemi teorici e strumenti operativi nella prospettiva del Dirigente scolastico.**

Il progetto di ricerca scaturisce dall'interesse e dall'approfondimento intorno alla dialettica tra teoria e prassi nel dibattito attuale sul riconoscimento, la valutazione e la certificazione delle competenze personali in situazioni di apprendimento formale; tale interesse è stato parallelamente sostenuto sia dalla forte motivazione alla professione svolta nel ruolo di dirigente di un istituto statale di istruzione superiore, sia dall'esigenza di riflessione pedagogica e culturale che questo stesso ruolo continuamente richiede per poter adeguatamente affrontare la lettura e l'utilizzo dei dispositivi normativi offerti alle istituzioni scolastiche per la realizzazione della loro offerta formativa e nel rispetto del loro compito istituzionale. Le recenti normative sul riordino del secondo ciclo di istruzione e sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, in particolare, hanno portato la scuola a doversi confrontare con il nuovo compito di progettare e realizzare percorsi educativi finalizzati alla promozione delle competenze declinate nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*, documento che accompagna le norme generali relative all'ordinamento di ciascun ordine di scuola superiore. Questo compito, certo non inedito, né nella recente storia della politica scolastica, né nel panorama della letteratura pedagogica italiana ed internazionale degli ultimi vent'anni, ha di fatto determinato la necessità istituzionale e professionale di mettere a fuoco, da un lato, le principali teorie elaborate nell'ambito della riflessione pedagogica, economica e culturale su questo tema e, dall'altro, di individuare precisi strumenti operativi che in campo educativo formale consentano il riconoscimento, la valutazione e la certificazione delle competenze, all'interno dei percorsi educativi realizzati nella scuola secondaria di II grado.

**L'ipotesi.** A partire dall'ipotesi che, assunta una precisa e consapevole antropologia di riferimento, è possibile coniugare, nella prassi educativa e didattica, teoria e pratica di una progettazione educativa volta alla promozione di competenze personali dell'allievo, la tesi che si è voluta argomentare in questo lavoro si esplicita attraverso due linee di

ricerca: la prima sostiene che, attraverso precise scelte organizzative e gestionali, strettamente legate all'adesione ad una *paidéia* centrata sulla persona umana, all'interno dell'istituzione scolastica è possibile realizzare una proposta educativa unitaria capace di sviluppare e far emergere le competenze personali di ciascun allievo, di riconoscerle, valutarle e certificarle, anche in relazione al parallelo processo di riconoscimento e di valutazione presente nei diversi settori del mondo del lavoro. La seconda affermazione riguarda il dirigente scolastico e la centralità del suo ruolo all'interno di questo processo, ruolo che permette di facilitare l'elaborazione di consapevolezza e responsabilità personali da parte dei docenti che dovranno direttamente intervenire nei percorsi educativi realizzati; si richiede, per questo scopo, un approccio che ponga precisa attenzione, da un lato, ai compiti e alle regole istituzionali, dall'altro alle persone che lavorano nella scuola, alla possibilità che possano responsabilmente ri-significare le azioni educative che sono chiamate a compiere con competenza, in una logica di condivisione istituzionale.

L'intreccio di queste due linee di ricerca evidenzia in tutta la sua portata la dimensione di complessità presente oggi nella scuola, proprio a partire da quello che rappresenta il cuore del suo mandato educativo; il governo intenzionale, libero e responsabile di questa complessità è il compito che compete al Dirigente scolastico, necessariamente chiamato ad uno sviluppo di competenze personali e professionali capaci di esprimere la convergenza etica che viene da diversi saperi teorici e tecnici utilizzati con kantiano giudizio nella situazionalità sempre unica dell'impresa educativa.

***L'organizzazione del testo.*** La tesi finale che raccoglie questo cammino di ricerca si sviluppa in tre parti, strettamente coese tra di loro.

Nella prima parte viene, innanzitutto, messo a fuoco il confronto tra la definizione del concetto di competenza che si è sviluppata nel mondo del lavoro e dell'organizzazione e quella che si sta diffondendo nel mondo dell'istruzione e della formazione; questa disanima concettuale è particolarmente significativa in quanto l'accezione educativa del concetto di competenza richiede riflessioni e apporti che vanno ben oltre l'ambito economico e professionale nel quale ha esordito il concetto stesso. In assenza di questa consapevolezza, peraltro, potrebbe accadere che all'interno dell'istituzione scolastica si assuma il concetto di competenza in una connotazione oggettivistica e deterministica,



inevitabilmente lontana dalla curvatura educativa che l'ambito di educazione formale richiede. Il secondo tema messo a fuoco nella prima parte riguarda i cambiamenti culturali e normativi che a livello europeo, prima, e a livello nazionale, poi, hanno determinato l'ingresso del problema dello sviluppo di competenza come risultato di apprendimento proprio dei percorsi educativi organizzati nel sistema nazionale di istruzione; in questo processo, il rinnovato ruolo del dirigente scolastico si è andato definendo come strategico per la progettazione, la realizzazione e la valutazione di un'offerta formativa volta a promuovere lo sviluppo di competenza attraverso gli strumenti culturali propri della scuola.

Nella seconda parte di questo lavoro conclusivo del progetto di ricerca vengono indagate nel dettaglio il ruolo e le responsabilità del Dirigente scolastico, precedentemente individuate, nella promozione di percorsi educativi coerenti con un'offerta formativa funzionale allo sviluppo di competenze personali, alla loro sistematica osservazione e valutazione; l'intenzionalità educativa, certamente legittimata e supportata in prima battuta dal Dirigente scolastico, risulta, peraltro, necessaria ma non sufficiente per questo scopo e deve essere affiancata dall'azione altrettanto intenzionale di docenti consapevoli del mandato istituzionale che loro compete e della necessità di costruire e realizzare in modo competente percorsi disciplinari ad esso congruenti. Detto altrimenti, per promuovere le competenze personali degli allievi occorre che il Dirigente scolastico competente stimoli e governi l'azione educativa del docente parimenti competente. Cifra di una istituzione scolastica autonoma e sussidiaria il concetto di competenza esprime, così, tutta la sua portata educativa.

Nella terza parte, viene presentata, attraverso la metodologia dell'analisi di caso, l'esperienza di una scuola secondaria di II grado e del suo Dirigente scolastico che ha intenzionalmente guidato i suoi docenti nell'analisi del concetto di competenza e del suo consapevole utilizzo nella predisposizione di un'offerta formativa coerente. La definizione e l'analisi dei passaggi, anche procedurali, che hanno portato questa prospettiva dalla definizione del POF, alla progettazione di ciascun Consiglio di classe, alla programmazione disciplinare di ciascun docente, rappresenta lo specifico proprio di questa terza parte che, se da un lato, testimonia empiricamente le attenzioni necessarie da parte del Dirigente scolastico per favorire l'*empowerment* professionale necessario, dall'altro, mette in evidenza l'importanza della formazione del futuro Dirigente

scolastico, capace di fare sintesi pedagogica tra prospettive di *management* e di *leadership*.

Ha accompagnato tutto il mio percorso di ricerca e, di conseguenza, l'elaborazione della tesi finale, un preciso interesse per i processi di innovazione della scuola che ho seguito attraverso il dibattito pedagogico e normativo degli ultimi due decenni e l'analisi delle diverse prospettive presenti nel contesto europeo e internazionale; altrettanto significativi sono stati lo studio e l'approfondimento del rapporto tra le prospettive indicate, nel nostro Paese, dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal Ministero del Lavoro per il miglioramento dell'azione educativa e formativa, e la conseguente analisi qualitativa di alcune situazioni formative ritenute particolarmente significative in relazione alla norma elaborata dai due Ministeri interessati. Naturalmente, questo itinerario di ricerca e di approfondimento si è gradualmente sviluppato a partire, fin dall'inizio, da un preciso interesse personale nei confronti del tema indagato, dell'analisi teorica che lo sostiene e della prassi educativa capace di testimoniarlo.

Di fronte agli aspetti problematici che il percorso ha sollevato, non ho voluto circoscrivere o ridurre l'area della ricerca al solo ambito dell'educazione formale, ma ho scelto di allargare l'orizzonte epistemologico del concetto di competenza anche al mondo del lavoro e, più in generale, al processo di educazione permanente che accompagna tutta la vita di una persona. Questa scelta si è rivelata particolarmente proficua laddove ha fatto emergere come le professionalità presenti nell'istituzione scolastica, e in particolare quelle dei docenti e del Dirigente scolastico, quando abbiano avviato una riflessione sul loro mandato istituzionale legato allo sviluppo di competenze personali capaci di trasformare, nei loro allievi, i saperi disciplinari acquisiti in consapevoli azioni personali e professionali, manifestano l'esigenza di ri-pensare se stesse attraverso lo stesso paradigma epistemologico dell'essere competenti e dell'alimentare continuo di questo stato professionale. Detto altrimenti: il professionista dell'educazione 'scopre' (meglio sarebbe dire ri-scopre) il suo stesso essere competente attraverso lo sforzo di realizzare percorsi che favoriscano lo sviluppo dell'agire competente dei suoi allievi; si evidenzia e si riconferma, in questo modo, il circolo virtuoso dell'azione educativa che vede nell'intenzionale relazione tra persone il suo significato più ricco e profondo.

A conclusione di questo percorso si nota, peraltro, come proprio l'attualità delle tematiche attorno alle quali ruota la ricerca renda necessari ulteriori approfondimenti teorici che, tenendo conto dei recentissimi apporti della letteratura internazionale, possa elaborare una criteriologia sufficientemente ampia per supportare la prassi connessa, e risponda con rigore epistemologico alla complessità del concetto stesso di competenza.



## **PRIMA PARTE. SULLA COMPETENZA**

### **Cap. 1. La competenza: un concetto nel mondo dell'istruzione e della formazione.**

Affrontare in modo adeguato il tema delle competenze, per elaborare un giudizio sulla posta in gioco nel dibattito culturale in corso sul tema, comporta muovere dalla consapevolezza di trovarsi di fronte a una categoria tanto importante quanto equivocata e controversa, che, per la sua ampiezza e polidimensionalità, ha dato origine a interpretazioni molto diverse fra loro, o addirittura contrastanti. Queste ultime, sul piano della formazione, giustificano realizzazioni educativo-didattiche altrettanto differenti.

Nato nel mondo del lavoro, come di seguito verrà illustrato, il concetto di competenza si trasferisce in ambito educativo, dove si sviluppa secondo alcune linee:

- la considerazione del piano interiore della persona competente, non riducibile alla prestazione considerata come comportamento osservabile e misurabile;
- il tratto della complessità, che viene ad essere privilegiato rispetto a quello della semplicità: competenza è attivazione della globalità della persona, nell'integrazione fra risorse e attitudini personali e piano dei saperi;
- la situazionalità rispetto all'astrattezza, vale a dire competenza come gestione di compiti posti da specifici contesti culturali, sociali, operativi, che sollecitano il ricorso ai saperi in vista di scopi definiti.

Un'evoluzione, dunque, del concetto di competenza, che M. Pellerey così definisce: «capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo concreto e fecondo»<sup>1</sup>. Un costrutto, in sintesi, che ingloba in sé le varie dimensioni dell'apprendimento:

- le conoscenze: dichiarative, procedurali, condizionali;

---

<sup>1</sup> M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004, p. 12.

- le abilità: schemi operativi che permettono di agire applicando le conoscenze;
- le disposizioni ad agire: attitudini del soggetto a relazionarsi con la realtà in cui opera.<sup>2</sup>

Assumono questa concezione di competenza il Parlamento e il Consiglio Europeo, che, nelle *Raccomandazioni del 18 dicembre 2006*, danno questa definizione: «le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».

E' però nella visione personalista della competenza che emerge la valorizzazione della libertà della persona, della sua autonomia, della sua responsabilità, come approdo maturo del suo processo di elaborazione della conoscenza. Per questo motivo sono d'obbligo alcune precisazioni, rispetto al rischio sempre possibile di derive oggettualistiche della competenza, secondo prospettive che verranno illustrate nei prossimi paragrafi. «Esaltare separatamente conoscenze e competenze individuando nell'acquisizione delle prime l'unico baluardo alla deriva "metodologista" o nel perseguimento delle seconde la rincorsa politicamente corretta alla vulgata Ue sulle competenze, è operazione improduttiva. Nel primo caso si rischia di rinforzare un atteggiamento fin troppo presente nella scuola (e in quella secondaria di II grado in modo particolare) che vede il docente come "dispensatore" di un sapere, certo necessario, certo epistemologicamente fondato, ma insopportabilmente lontano da quel "senso personale" che dovrebbe acquisire per diventare fermento educativo e, come tale, pervasivo dell'agire personale di ciascuno, tanto lontano da essere (quando va bene) rapidamente memorizzato e altrettanto rapidamente dimenticato. Vale a dire: generatività educativa del sapere pari a zero. Nel secondo caso si colloca la competenza come terzo elemento (dopo le conoscenze e le abilità) del processo di apprendimento, intendendola (oppure, ed è peggio ancora, facendola intendere) come una sorta di prestazione pre-determinabile, come conseguenza dell'esercizio degli inflazionatissimi sapere e saper fare, un saper fare al quadrato, insomma, la cui relazione con la libertà e la responsabilità personali che ciascun allievo mette in campo nel suo manifestare

---

<sup>2</sup> M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci 2009, p. 18.

competenze nella scuola e fuori della scuola, nella vita, è davvero difficile intravedere»<sup>3</sup>. A rendere manifesta questa relazione può contribuire lo sviluppo del presente capitolo.

## **1.1 Nel mondo del lavoro e dell'organizzazione l'origine della competenza.**

Se è vero che il fenomeno della competenza nel mondo del lavoro è contemporaneo al manifestarsi di trasformazioni socio – politico – economiche delle nostre società, con conseguenti profondi cambiamenti negli atteggiamenti delle persone nei confronti dei problemi che la vita pone, è necessario precisare che esso «(...) è emerso per primo e con più virulenza nei paesi ad economia “post-industriale”, dove cioè si afferma il cosiddetto terziario – i servizi - e il quaternario – la net-economy, basata sulla rete, la telematica e l'informatica. La globalizzazione, dunque, sottomette l'intero pianeta alla logica del mercato e nello stesso tempo produce una varietà di conseguenze sul piano del lavoro. (...) Con questa premessa, si può avanzare una prima irrefutabile definizione di competenza: essa rappresenta il punto naturale di approdo delle trasformazioni nell'organizzazione del lavoro in un momento decisivo della sua storia, nel passaggio epocale tra due prospettive antitetiche. Prima era operante il principio della quantità; oggi, e ancor più domani, dominerà il criterio della qualità. Si tratta di una virata sociale di incalcolabile valore che va compresa e analizzata, perché qui è la chiave per capire e inquadrare il fenomeno della competenza. Il primo passo è considerare il rapporto che viene a determinarsi tra organizzazione e lavoro»<sup>4</sup>.

### **1.1.1 Il modello di F. Taylor.**

Il dibattito sulle competenze, sviluppatosi, in modo più o meno esplicito, a partire dagli inizi del XX secolo soprattutto nel mondo delle imprese e delle organizzazioni, centrato sul paradigma quantitativo dell'ottimizzazione delle risorse e delle procedure, trova il

---

<sup>3</sup> G. Sandrone, *Conoscenze vs. competenze: un'altra occasione persa?*, in «IISussidiario.net», 8 maggio 2010.

<sup>4</sup> A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008, pp. 25-26.

suo maggiore riferimento nel pensiero di F. Taylor<sup>5</sup>, che concretizza nell'industria americana degli inizi del '900 il principio della divisione del lavoro del filosofo ed economista scozzese A. Smith<sup>6</sup>.

Taylor, con il suo modello che ha coinvolto in seguito anche il mondo della scuola, ha teorizzato una innovativa concezione dell'organizzazione produttiva e nel 1911 ha pubblicato il suo lavoro più famoso: *The principles of Scientific Management*<sup>7</sup>. Basato sui principi fondamentali della scomposizione razionale delle mansioni, della standardizzazione delle procedure di produzione e dell'economia di scala, il modello tayloristico utilizza la riduzione della complessità del lavoro dell'azione umana per eliminare tutto ciò che esula dall'oggettività e non può essere descritto in termini misurabili. «Tutta l'attività intellettuale deve essere eliminata dall'officina e concentrata nell'ufficio di programmazione, riservando ai capi-squadra e ai capi-reparto il lavoro di carattere strettamente esecutivo: il loro compito deve limitarsi a curare che le operazioni programmate e dirette dall'ufficio programmazione vengano sollecitamente poste in esecuzione nell'officina»<sup>8</sup>. È il principio di dissociazione fra lavoro intellettuale e pratico, fra compiti direttivi ed esecutivi, con la piena responsabilità del lavoro messa nelle mani dei dirigenti. La programmazione è quindi separata dall'esecuzione ed è affidata esclusivamente a un ristretto gruppo dirigente; l'esecuzione meccanica viene standardizzata e le mansioni lavorative sono descritte in termini concreti e dettagliati.

Come sottolinea G. Bertagna, «era da escludere, per il disordine che avrebbe potuto provocare, l'idea che ciascun operatore esecutivo potesse portare, in responsabilità e libertà, un contributo all'efficacia e all'efficienza delle procedure stabilite; a maggior ragione, l'idea che ciò potesse scaturire da decisioni di gruppo. L'ideale era la massima oggettivizzazione possibile. Personalizzazione, socialità, cooperazione, creazione

---

<sup>5</sup> Frederick Winslow Taylor nacque a Germantown il 20 marzo 1856 e morì a Filadelfia il 21 marzo 1915.  
<sup>6</sup> Adam Smith nacque a Kirkcaldy il 5 giugno 1723 e morì a Edimburgo il 17 luglio 1790. Secondo il pensiero di Smith, il principio della divisione del lavoro consente un sostanziale incremento produttivo, perché favorisce l'aumento dell'abilità manuale di ogni lavoratore e la sua specializzazione determina una riduzione del tempo necessario per passare da un'azione o da un'attività all'altra. Questo anche in virtù della diffusione di macchinari che all'epoca iniziavano ad essere introdotti nelle aziende per facilitare il lavoro e permettere ad un solo lavoratore di realizzare l'attività di più persone. L'opera principale di Smith è: *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (tr. it. *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*) pubblicata nel 1776, con riedizioni nel 1778, 1784, 1786 e 1789.

<sup>7</sup> F. Taylor, *I criteri scientifici di direzione e organizzazione aziendale* (tit. orig: *The Principles of Scientific Management*, 1911), FrancoAngeli, Milano 1976.

<sup>8</sup> F.W. Taylor, *L'organizzazione scientifica del lavoro*, [1911], tr. it., Etas Kompass, Milano 1967, p. 65.



negoziata e condivisa di senso, per il tempo necessario che il raggiungimento di tali caratteristiche implica, apparivano elementi di disturbo alla produzione, da neutralizzare, non certo da incentivare»<sup>9</sup>.

Il modello di Taylor è, quindi, espressamente funzionale all'esigenza specifica dell'impresa che mira ad aumentare l'efficienza della produzione; centrato sulla selezione scientifica della manodopera e sulla preparazione dei lavoratori, introduce la definizione dell'insieme di compiti e mansioni analiticamente descritti e predefiniti (*job-skill*).

Seguendo l'ipotesi che il modo migliore per effettuare un lavoro esiste ed è unico (*the one best way*), l'analiticità dell'opera di Taylor ha condotto allo studio accurato dell'esatta serie dei movimenti del lavoratore necessari per compiere una specifica operazione, la misurazione del tempo richiesto per eseguirla, l'eliminazione dei movimenti lenti o inutili, la stesura della serie ottimale dei movimenti per eseguire l'operazione nel minor tempo possibile e senza sprechi. Seguendo il principio della parcellizzazione del compito, che viene scomposto in unità sempre più piccole e semplici da automatizzare per ridurre i tempi di esecuzione, viene individuato il metodo più efficiente per eseguire il lavoro. Occorre prevedere, inoltre, a partire da uno studio sulle possibilità fisiche dell'operaio, come rispetto di un ulteriore principio, l'addestramento del lavoratore, studiando le condizioni soggettive e ambientali che rendono più efficiente il lavoro: la prestanza fisica, l'ambiente di lavoro, le macchine utilizzate.

Il principio del lavoro a cottimo, ultimo dei cinque principi su cui si fonda il taylorismo, promuove e sostiene l'adesione dei lavoratori ai ritmi più veloci imposti, giacché, prevedendo la retribuzione in base a quanto si è prodotto, incentiva la produttività degli operai.

Il modello è stato proposto anche per l'organizzazione dei processi di gestione e direzione dell'impresa. Seguendo il principio della gerarchia dei compiti, con specializzazione, differenziazione delle mansioni, e selezione dei lavoratori per scegliere quelli maggiormente adatti al compito, Taylor propone l'istituzione di un

---

<sup>9</sup> G. Bertagna, *Organizzazione razionale vs. organizzazione relazionale*, in G. Bertagna, S. Govi, M. Pavone, *POF. Autonomia delle scuole e offerta formativa*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 107-108.

“dipartimento di programmazione” gerarchicamente sovraordinato e otto funzioni aziendali attribuite a lavoratori con mansioni superiori:

1. addetto agli ordini di lavoro e ai cicli;
2. addetto alle schede di istruzione;
3. addetto ai tempi e ai costi;
4. caposquadra;
5. addetto alla velocità di esecuzione;
6. addetto alla manutenzione;
7. ispettore;
8. addetto ai rapporti disciplinari.

Un'interessante applicazione del modello è quella realizzata dallo statunitense Henry Ford, che lo ha importato nell'industria automobilistica, associandolo all'automazione che la tecnologia nascente permetteva, rivoluzionando così l'organizzazione della produzione. Il metodo, definito poi col termine di fordismo, è divenuto uno dei pilastri dell'economia mondiale del XIX secolo.

Le teorie e il modello proposto da Taylor sono stati analizzati e rivisti da Joseph Mayer Rice<sup>10</sup>, che nel 1913 pubblicava il libro *Scientific Management in Education*, in cui proponeva il trasferimento dello *Scientific Management* nella scuola. Come evidenzia A. Cegolon, i suoi studi hanno rappresentato la base per lo sviluppo del curriculum. «Su questa scia decisivo risulta l'apporto di F. Bobbit che, attraverso la prospettiva curricolare, introduce all'interno della scuola lo stesso proposito di razionalizzazione che ha dato vita alle tesi tayloristiche»<sup>11</sup>.

### **1.1.2 Il modello di E. Mayo.**

In opposizione al taylorismo, si sviluppa un altro modello, detto delle Relazioni Umane, non più centrato sulle esigenze della macchina ma su quelle della persona del lavoratore. Il sociologo Elton Mayo è l'inventore della Teoria delle relazioni umane (*Human Relations*) e l'iniziatore del relativo movimento, che ha messo in evidenza

---

<sup>10</sup> J.M. Rice (1857-1934) ha fondato e diretto la prima associazione statunitense per la ricerca educativa, la *Society for Educational Research*, poi diventata l'*American Association for Research in Education*.

<sup>11</sup> A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, cit., p. 57.

l'importanza del fattore umano e delle relazioni all'interno dell'azienda, seppure ai fini della produzione<sup>12</sup>. Famosi sono i suoi studi a partire dagli anni '20 su un gruppo di sei operaie presso la *Western Electric Company* di Hawthorne (Stati Uniti), in cui emerse che le operaie che lavoravano in un ambiente favorevole e con rapporti umani avevano un rendimento nettamente maggiore. Da qui l'idea che nell'azienda occorra curare anche il benessere dei lavoratori e non sottometerli ai soli fini dell'azienda<sup>13</sup>.

Rappresentano uno sviluppo di questa concezione gli studi di Douglas McGregor, tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, che hanno posto il problema della partecipazione del lavoratore agli obiettivi dell'azienda<sup>14</sup>. Il lavoratore è considerato come una risorsa, capace di fantasia, creatività e motivazione. Il principale obiettivo del Movimento delle Risorse Umane (*Human Resources*) ideato da McGregor è quello di mettere in evidenza l'aspetto della condivisione degli obiettivi da parte del lavoratore e dell'azienda, come molla per far scattare l'assunzione personale di responsabilità nel lavoro e la conseguente maggiore produttività.

Come si può rilevare, l'ideale teorico del modello delle 'risorse umane' vede l'impresa composta da una serie di gruppi tra loro integrati funzionalmente, a elevato livello di intercomunicazione, altamente motivati nei singoli e nell'insieme, caratterizzati perciò da un alto livello di efficienza produttiva, e dotati di possibilità di influire a livello micro e macro decisionale. Inoltre, l'interessamento al fattore umano favorisce un maggiore utilizzo ed una messa in luce delle risorse manuali ed intellettuali del lavoratore.

L'attenzione man mano si sposta dalla quantità alla qualità, dall'uomo come macchina all'uomo come risorsa, capace cioè di interpretare ciò che fa e non solo di eseguirlo meccanicamente; si pongono, in tal modo, le basi per lo sviluppo naturale del tema della competenza.

Questo spostamento di ottica in Italia si afferma all'inizio degli anni '80 del secolo scorso, quando si comincia a parlare di qualità. Non si parla più di mansione, la quale presuppone la scomposizione scientifica del lavoro in unità indipendenti le une dalle

---

<sup>12</sup> Cfr. E. Mayo, *The Human Problems of an Industrial Civilisation*, MacMillan, New York 1933.

<sup>13</sup> Cfr. E. Mayo, *Hawthorne and the Western Electric Company. The Social Problems of an Industrial Civilisation*, Routledge, London 1949.

<sup>14</sup> Cfr. D. McGregor, *L'aspetto umano dell'impresa*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 1972.

altre, ma di ruolo e di qualifica, che richiedono un coinvolgimento più attivo e complesso del lavoratore: egli deve manifestarsi responsabile ed autonomo, partecipe, in prima persona, con la sua libertà (Primo Levi)<sup>15</sup>. Il modello del lavoratore competente è quello di una persona preparata, motivata, in possesso delle conoscenze adeguate per far fronte alla mutevole situazione lavorativa, in grado di formarsi continuamente.

Per determinare le competenze del lavoratore si impone la necessità di valutare le risorse umane lavorative; tale valutazione avviene secondo due prospettive: quella del riconoscimento delle competenze in base a una qualifica (a livello dell'impresa) o in base alle abilità effettivamente possedute (a livello sociale).

Per quanto riguarda la prima prospettiva, nelle aziende è sempre più utilizzata la strategia delle "competenze distintive", quale fonte del vantaggio competitivo - una sorta di investimento per l'azienda -, secondo il riferimento teorico della prospettiva di studi sull'impresa denominata *Resource based view*. Le imprese cominciano a guardare all'interno della propria azienda per individuare e valorizzare le competenze presenti, di cui valutano in particolare la capacità di resistere nel tempo, le difficili acquisibilità e riproducibilità e la non sostituibilità: poiché le competenze sono legate alle persone, non possono essere trasferite da persona a persona, né tantomeno da azienda ad azienda.

In relazione alla seconda prospettiva, il riconoscimento delle competenze avviene a livello sociale, non sulla base di una qualifica, ma in base all'effettivo possesso dimostrato sul campo. Tale prospettiva introduce un nuovo concetto di formazione, che richiede il superamento della distinzione fra formazione in ambito scolastico e quella in ambito lavorativo, nel tentativo di un'integrazione fra i due ambiti. Si tratta cioè di cominciare a riconoscere il possesso delle competenze principalmente non a partire dal percorso di studi (qualifica), ma dall'esperienza reale in situazione. Il mondo della scuola (formale) e quello del lavoro (informale) devono pertanto accordarsi, confrontarsi e collaborare perché tale riconoscimento avvenga.

### **1.1.3 Il modello di Spencer e Spencer.**

---

<sup>15</sup> Cfr. P. Levi, *La chiave a stella*, Einaudi, Torino 1978.

È stato D.C. McClelland negli Stati Uniti, durante gli anni Settanta del secolo scorso, ad introdurre il concetto di competenza nel mondo del lavoro. Si era in un momento di passaggio, in ambito psicologico, dal behaviorismo centrato sui test attitudinali che presumono di predire le competenze del soggetto a partire dalle sue potenzialità di azione, verso un atteggiamento che prendeva maggiormente in considerazione l'azione medesima<sup>16</sup>. Poiché si è visto che non vi è correlazione fra le potenzialità all'azione, rilevate attraverso i test attitudinali, e le *performance* lavorative, si è cominciato ad osservare direttamente le azioni dei soggetti per individuare all'interno di esse gli indicatori che possono essere realmente predittivi di una *performance* lavorativa futura. A tal fine, McClelland ha inventato lo strumento dell'intervista sugli episodi comportamentali, il *Behaviour Event Interview*, basato sul metodo dell'incidente critico di Flannagan e sul test della percezione tematica di McClelland<sup>17</sup>.

Con l'introduzione di questi strumenti si cominciano pertanto ad utilizzare modalità diverse di analisi del lavoro (*job analysis*), superando in tal modo sia i limiti posti dall'analisi delle mansioni (*task analysis*), sia quelli posti dall'analisi per qualifiche. Per quanto riguarda queste ultime, appare evidente che non è possibile essere certi delle competenze di una persona ricavandole dal semplice possesso di un titolo, la qualifica, che le descrive in base ad un loro inquadramento a priori. Il metodo per profili rappresenta un'evoluzione del metodo per qualifiche, perché prende in considerazione le competenze all'interno del più ampio quadro di organizzazione del lavoro; oltre alle prestazioni richieste, si comincia a considerare anche i modi con cui queste vengono realizzate: atteggiamenti, disposizioni al *problem solving*, ecc.

Ben presto, però, anche l'analisi del lavoro per profili mostra il suo limite principale, che è quello di non considerare l'aspetto dinamico della competenza. In questa direzione si muovono i lavori di Spencer e Spencer, che nel 1993 definiscono la competenza come «una caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata ad una *performance* efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione, e che è

---

<sup>16</sup> Cfr. D.C. McClelland, *Testing for competence rather than intelligence*, in «American Psychologist», vol. 28, n. 1, 1973, pp. 1-14.

<sup>17</sup> Cfr. D. McClelland, *Introduzione*, in L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore* (tit. orig.: *Competence at Work. Models for Superior Performance*, 1993), FrancoAngeli, Milano 1995.

misurata sulla base di un criterio prestabilito»<sup>18</sup>. La competenza come caratteristica intrinseca riguarda alcuni caratteri della persona come la motivazione, le caratteristiche fisiche, i tratti, e le disposizioni ad agire in un certo modo, l'immagine di sé e le conoscenze (*skills*). Il ricorso a queste caratteristiche è ciò che dona stabilità alla competenza, ma gli autori non sono riusciti a risolvere la contraddizione che emerge durante il tentativo di conciliare l'idea di stabilità di queste caratteristiche con la natura dinamica della competenza e con la sua evoluzione nel tempo.

Una modalità per superare questa contraddizione potrebbe trovarsi nella distinzione fra capacità, attitudine e competenza. La capacità (*capacity*) indica le potenzialità del soggetto, la componente stabile legata alle attitudini innate del soggetto, le quali si fondano sulla sua costituzione innata, ma evolvono anche in relazione alle esperienze e alle conoscenze. La combinazione di conoscenze ed esperienze darebbe forma alle competenze (*competence*), le quali, in tal modo, sarebbero caratterizzate da una dimensione plastica ed evolutiva.

Tra competenza e *performance* non c'è necessariamente un rapporto causale; infatti, è un errore identificare la competenza con il comportamento che la manifesta o dire che la competenza è la causa del nostro comportamento. Non sempre il nostro comportamento è espressione di competenza e, viceversa, non sempre la nostra competenza si esaurisce tutta nel comportamento manifesto. La competenza appartiene alla dimensione psicologica della persona, non a quella del comportamento.

Al centro vi è il soggetto, con le sue motivazioni che lo spingono ad agire in un modo piuttosto che in un altro, e con le sue capacità decisionali strettamente collegate con l'immagine di sé (aspetto psicologico). La questione è tutt'altro che semplice; per comprenderla a fondo occorre approfondirla anche attraverso la pedagogia, interessata a comprendere a fondo gli aspetti dinamico – processuali della competenza nella prospettiva della formazione della persona, cosa che non avviene nel mondo del lavoro, dove la motivazione è strettamente legata alla qualità delle competenze espresse in quanto funzionali alle esigenze produttive. Nel mondo del lavoro, in sostanza, interessa di più considerare la competenza nei termini di risultato e di *performance*, mentre in quello educativo interessa di più la competenza nei termini di processo che ha valore ed

---

<sup>18</sup> L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, cit., p. 30.

è significativo per la persona. L'ottica educativa insiste nello studiare la competenza come strettamente legata alla situazione, al contesto, all'agire, non come qualcosa che esiste in senso astratto, ma come qualcosa che si sostanzia di conoscenze/abilità agite in un dato contesto e in una data azione. Come le competenze si realizzano all'interno di un'azione, allo stesso modo l'azione è condizione necessaria perché le proprie competenze possano progredire. Oltre a questo legame stretto con la situazione specifica, le competenze hanno in sé una dimensione di trasferibilità, trasversale, che consente di “mobilizzarle” da un contesto all'altro<sup>19</sup>.

## **1.2 Competenza: un quadro di riferimento in ambito pedagogico.**

Scriva D. Maccario: «Nell'attuale enfasi che si registra a livello internazionale attorno alla competenza, riconosciuta comunemente quale categoria fondamentale attraverso la quale leggere i traguardi attesi e certificabili della formazione scolastica, il significato correntemente attribuito al termine ha a che fare, in generale, con la spendibilità di quanto si apprende a scuola, con la possibilità di avvalersene in quanto risorsa stabilizzata ma potenzialmente dinamica, da richiamare anche in situazioni che non rispecchiano direttamente i contesti originali di apprendimento; in altri termini, ci si aspetta dalla scuola che promuova apprendimenti “per la vita”, in quanto tali utilizzabili, quando necessario e opportuno, nella scuola e al di fuori di essa»<sup>20</sup>.

Se è vero che quanto delineato in questa citazione corrisponde a tratti significativi del concetto di competenza, è però utile una riflessione più articolata, che permetta di tracciare, pur schematicamente, l'orizzonte in cui vengono a collocarsi le varie istanze che, sul piano scientifico – culturale, concorrono a chiarire le diverse connotazioni semantiche che hanno accompagnato la comparsa e il divenire della nozione di competenza in educazione.

### **1.2.1 Il modello comportamentista.**

---

<sup>19</sup> Cfr. G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisation, Paris 1994.

<sup>20</sup> D. Maccario, *Insegnare per competenze*, cit., p. XII.

Gli elementi caratterizzanti questo modello di competenza si possono, in estrema sintesi, ritrovare nella citazione che segue, che introduce ad un'analisi dettagliata degli stessi: «Le prime definizioni del concetto di competenza utilizzate in ambito formativo richiama una prospettiva comportamentista, in base alla quale la competenza si identificava con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile. Sulla base di un paradigma progettuale e valutativo basato sulla razionalità tecnica, si ambiva a scomporre la competenza in una serie di prestazioni empiricamente osservabili, la cui sommatoria consentiva di verificare il livello di padronanza del soggetto»<sup>21</sup>.

***Il rapporto con l'ambito economico.*** Il contesto culturale in cui si colloca l'origine di questo primo modello epistemologico della competenza, identificata appunto col comportamento, si caratterizza per una visione razionalistica dell'agire umano, per la fiducia riposta nell'educazione come risorsa fondamentale per la crescita del capitale umano, unita alla considerazione dei principi di efficienza ed economicità che, all'inizio del secolo scorso, hanno ispirato l'organizzazione del lavoro secondo la teoria tayloristica. Il fatto che nel 1913, dopo solo due anni dalla pubblicazione dell'opera di F. W. Taylor *The principles of Scientific Management*, J. H. Rice in *Scientific Management in Education* consideri la trasferibilità di quel modello nell'ambito dell'educazione, conferma la chiave di lettura secondo cui il successo del concetto di competenza in ambito educativo derivi dal suo essersi affermato in ambito economico<sup>22</sup>, e risulta significativo per segnalare l'esistenza di rapporti fra l'ambito dell'economia e della sociologia del lavoro e quello pedagogico. Particolarmente evidente è il parallelismo, che di seguito si analizza, fra le basi teoriche dello *Scientific Management* e il modello della pedagogia per obiettivi e della teoria pedagogica dell'apprendimento per padronanza, il *Mastery Learning*.

***Un comune fondamento antropologico.*** Sulla base della matrice antropologica positivista - che al soggetto guarda non come realtà ontologica, ma come risultato del suo sviluppo bio-psichico o come esito del condizionamento ambientale - la conoscenza, vista come repertorio di schemi e di procedure acquisiti attraverso

---

<sup>21</sup> M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, cit., p. 16.

<sup>22</sup> Cfr. P. Jonhert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, De Boeck, Bruxelles 2002.



l'esercizio, coerentemente con la teoria empirica dell'apprendimento, viene fatta derivare dall'esperienza sensibile del reale. L'uomo, in sintesi, impara grazie alla possibilità di ricevere dall'ambiente *input* che la mente intercetta, seleziona, e a cui risponde attraverso *output*. Del "sistema uomo" si considerano quindi esclusivamente, quali tratti di competenza, elementi esteriori, visibili, tralasciando le variabili interne, pensieri, desideri, emozioni, credenze, ecc., che secondo il behaviorismo sfuggono a qualsiasi tentativo di conoscenza; ai processi psichici si può risalire attraverso «il postulato dell'osservazione del comportamento come orientamento metodologico»<sup>23</sup>. La considerazione di tutti i fraintendimenti che possono derivare dall'inferire dal comportamento visibile l'esistenza di elementi interiori della competenza, porta a ridurre lo scarto fra i due piani e a far coincidere la competenza con la risposta a una situazione, senza che ciò comporti l'assunzione del piano delle finalità personali, né la dimensione della consapevolezza.

La formazione, che privilegia l'istruzione diretta e l'insegnamento come addestramento all'esecuzione di azioni e alla riproduzione di comportamenti considerati positivi, ha dunque il compito di gestire le influenze dell'ambiente.

***Competenza come insieme di performance distinte.*** Nell'organizzazione del lavoro, la manifestazione di competenza esperta – vale a dire il processo per la realizzazione di un prodotto che risponda ai principi della produttività – è considerata un paradigma di riferimento per successive produzioni e pertanto, attraverso la *skill-analysis*, viene studiata allo scopo di distinguervi le *performance* di cui essa si compone. Ogni singola prestazione viene fatta oggetto di insegnamento secondo procedure standardizzate, affinché il soggetto sia in grado di riprodurla, di esercitarla, per poi ricomporre nella competenza l'insieme delle varie *performance* prima distintamente apprese. Competente, in questa prospettiva, è il soggetto che, grazie all'esposizione ripetuta a stimoli positivamente condizionanti, apprende in forma stabile determinati comportamenti, considerati necessari per risolvere problemi stabiliti.

Analogamente, in ambito educativo, competente è il soggetto che, attraverso processi strutturati, mostra di aver conseguito in modo stabile determinate abilità procedurali: dalla logica del sapere, a quella del fare, con la tendenza a valorizzare soprattutto

---

<sup>23</sup> H.L. Meyer, *Introduzione alla metodologia del curriculum*, tr. it., Armando, Roma 1972, pp. 104 e segg.

apprendimenti di carattere esecutivo, senza la considerazione di elementi che afferiscono alla originalità delle risposte personali a un compito. Dunque, una concezione dell'educazione strettamente funzionalista, attenta alle esigenze poste da compiti esterni, non alla valorizzazione delle risorse personali.

E' significativo, nella considerazione dell'influsso del taylorismo sul mondo dell'istruzione e della formazione, che proprio a questa concezione di competenza, negli anni '60 del secolo scorso, abbia fatto appello, per superare i limiti rilevati negli esiti dei processi di insegnamento, lo *United States Office Of Education*, con la richiesta di precisare le competenze attese in termini di comportamento. Il risultato fu la riorganizzazione dei programmi di studio in analitici repertori di obiettivi, di cui venivano definiti precisi criteri di padronanza, da considerare ai fini della valutazione. Una conferma, in sintesi, di una concezione prescrittiva di competenza, aprioristicamente definita, osservabile e misurabile, coincidente col comportamento che gli allievi dovevano mostrare di attuare.

***Razionalizzazione dell'organizzazione.*** La segmentazione del lavoro, operata attraverso la considerazione di scopi derivanti dall'articolazione della *mission* dell'organizzazione, e funzionale alla specializzazione di abilità nell'esecuzione, così come la pianificazione prestabilita delle varie attività, sotto una gestione centralizzata, sono elementi del modello tayloristico che influenzano in modo significativo l'organizzazione propria della pedagogia per obiettivi. «La chiave del controllo delle esperienze formative del soggetto sta in un ragionamento ardito, che rovescia i termini del problema. Non si tratta, infatti, di rispondere immediatamente ai bisogni del soggetto con una vaga intenzionalità educativa, ma di domandarsi quali siano le finalità educative della scuola e, conseguentemente, quali le esperienze da privilegiare, come organizzarle e, infine, verificare se e come esse siano state raggiunte»<sup>24</sup>.

In questo processo di razionalizzazione dell'azione educativa di fondamentale importanza risulta essere la categoria di *obiettivo*, come descrittore del comportamento che si desidera ottenere dall'allievo, ritenuto funzionale all'esigenza di poter misurare, paragonare, armonizzare i risultati delle azioni di insegnamento, in una logica di standardizzazione delle procedure. Il particolareggiato processo di analisi dell'obiettivo

---

<sup>24</sup> A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, cit., p. 57.

suggerito da Mager<sup>25</sup>, col suo procedere dall'astratto al concreto, dalla sintesi all'analisi, richiama strettamente la *skill-analysis* di Taylor. L'obiettivo operazionalizzato, ricavato attraverso una scomposizione analitica, indica la *performance* che l'allievo deve conquistare e il cui possesso è verificabile attraverso la modifica del comportamento, osservabile e misurabile, considerato manifestazione di competenza.

***Rilievo assegnato al fattore tempo.*** Nel modello tayloristico, attraverso la parcellizzazione del processo produttivo che garantisce la semplificazione del compito e il contenimento della probabilità di errore, quantità di lavoro prodotto e tempo impiegato sono parametri fondamentali, a cui viene sacrificata la creatività del lavoratore. Analogamente, in ambito educativo si mira a un controllo temporale dell'azione, valorizzando il contributo dello psicologo statunitense Carroll, che esalta nell'apprendimento la considerazione del tempo - in analogia con la considerazione di questo fattore nella teoria di Taylor - da cui fa dipendere il grado di successo o di insuccesso dell'allievo: l'attitudine non è risorsa innata, ma può essere acquisita se dispone del tempo necessario. Il pedagogista B. Bloom vede in queste considerazioni di Carroll una possibile risposta ai limiti del contesto educativo nella gestione delle differenze individuali, affermando che: «Le differenze individuali di apprendimento rappresentano un concetto esoterico che spesso offusca i nostri sforzi di occuparci direttamente dei problemi educativi, in quanto cerca spiegazioni nella persona dell'allievo e non nell'interazione tra gli individui e l'ambiente educativo e sociale in cui essi si collocano. (...) Le differenze individuali nell'apprendimento costituiscono un fenomeno che può essere previsto, spiegato e modificato in vari modi»<sup>26</sup>. Su questa convinzione si fonda la teoria del *Mastery Learning* di Bloom, che fa propria la necessità della destrutturazione dell'obiettivo generale in obiettivi operazionalizzati proposta da Mager e che esprime fiducia nella possibilità che tutti – con la garanzia del tempo necessario a ciascuno per apprendere – possano tendere alla medesima competenza, o meglio, per sottolineare anche attraverso le scelte lessicali la teoria considerata, al medesimo comportamento competente.

---

<sup>25</sup> Cfr. R. Mager, *L'analisi degli obiettivi*, tr. it., Giunti & Lisciani, Teramo 1978.

<sup>26</sup> B. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico* (tit. orig. *Human Characteristics and School Learning*, 1976), Armando, Roma 1979, pp. 38 e segg.

Ma tra i due termini, competenza e comportamento, secondo B. Rey<sup>27</sup> c'è un'antinomia di fondo, perché, mentre il primo è comunemente inteso come sinonimo di efficacia, il secondo indica i movimenti del soggetto separati dalla loro finalità. Non è sufficiente il riferimento a forme decontestualizzate di attività, occorre vederne la coordinazione e l'organizzazione in rapporto a uno scopo. Si offre dunque all'indagine un nuovo nucleo, sintetizzabile nello scarto fra competenza e comportamento, perché non necessariamente ciò che un soggetto dà prova di saper fare è l'espressione della sua competenza.

### 1.2.2 Il modello cognitivista.

*Oltre il limite della concezione oggettualistica della competenza.* Una prima discontinuità in ordine alla concezione di competenza come insieme di *performance* emerge in ambito linguistico, con il contributo di N. Chomsky<sup>28</sup>, che, per la sua significatività, apre a una riflessione epistemologica sul tema in campo psicologico. Egli svelerà i limiti dell'accezione oggettualistica dell'azione umana propria dell'approccio behaviorista, incapace di rendere ragione della complessità del problema. Il linguista statunitense, infatti, constatando la rapidità con cui un bambino apprende il lessico e le principali strutture linguistiche, avvalendosi per comunicare una gamma sempre più ampia e articolata di significati, nega che la competenza linguistica possa essere acquisita solo grazie alla semplice esposizione al linguaggio, al meccanismo stimolo-risposta, ai rinforzi e ai condizionamenti dell'ambiente, e postula l'esistenza di strutture linguistiche innate, di un "sistema fisso di principi generativi" - inaccessibile all'osservazione esterna e alla introspezione dello stesso soggetto - che rende possibile produrre nella propria lingua un numero infinito di frasi dotate di senso e riconoscere tutte le frasi appartenenti alla propria lingua. Per Chomsky la competenza, di natura eccedente rispetto alla *performance*, ha una connotazione innatistica e soggettivistica, è patrimonio potenziale biologico del soggetto, a cui si ancora l'intelligenza, come facoltà generativa, aperta a tutto ciò che egli è idealmente capace di realizzare, di inventare, senza attingere ad un repertorio predefinito. La *performance*, cioè l'uso del linguaggio

---

<sup>27</sup> Cfr. B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, tr. it., FrancoAngeli, Milano, 2003.

<sup>28</sup> Cfr. N. Chomsky, *Aspetti della teoria della sintassi*, in *La grammatica generativa trasformazionale. Saggi linguistici*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1970.

così come lo si osserva, è l'esercizio della competenza ideale in un concreto contesto comunicativo, il comportamento osservabile della persona, il riflesso della sua competenza, l'esito dell'azione che ha intrapreso. Le *performance* possono anche allontanarsi dalla competenza ideale innata in ogni soggetto, in quanto condizionate da altri fattori mentali o dell'ambiente esterno.

Se, nella prospettiva behaviorista, la mente era considerata in funzione del riconoscimento e della selezione degli stimoli ambientali ed erano esclusi la dimensione cognitiva e il ruolo delle rappresentazioni simboliche, nell'orizzonte che si va ora dispiegando si guarda alla mente come luogo di costruzione di conoscenza e alla possibilità della modellizzazione delle diverse attività mentali che la mente è in grado di svolgere. La ricerca si articolerà così secondo una prospettiva opposta all'approccio comportamentista, per prendere in considerazione, oltre al risultato, anche il processo ad esso sotteso, il ruolo attivo del soggetto nell'interazione con l'ambiente per la costruzione di conoscenze e competenze, le componenti non direttamente visibili dell'agire competente, le strutture e le operazioni mentali che spiegano le manifestazioni osservabili, fino ad approdare alla posizione cognitivista, neo-razionalista, sulla competenza.

Sulle considerazioni di Chomsky si inseriscono vari contributi nell'ambito della psicologia dello sviluppo cognitivo, che estendono la concezione di disposizione innata relativa allo sviluppo del linguaggio, che si potenzia grazie all'interazione con l'ambiente, ad altre funzioni psicologiche. Dallo studio delle reciproche connessioni fra le operazioni che il pensiero compie e dal loro rapporto col comportamento che rivela la competenza del soggetto, si perviene alla distinzione fra la componente dei risultati delle attività mentali che si manifesta all'esterno, in forma visibile, nel comportamento, e quella che ricade sull'attività mentale stessa, che si potenzia grazie allo sviluppo delle conoscenze che il soggetto costruisce e ai processi di pensiero messi in atto. Distinzione, dunque, da intendersi non come rapporto fra realtà che si escludono reciprocamente, quanto aperta alla valorizzazione dei reciproci nessi: essendo infatti le *performance* la manifestazione della competenza, questa non può essere compresa senza quelle. Nella competenza, in sintesi, si possono vedere, simultaneamente, il piano interiore dell'elaborazione personale che il soggetto fa del problema che il contesto gli pone e quello della sua attualizzazione.

Il fatto che la considerazione del rapporto di distinzione fra *performance* e competenza sia solo un passo avanti nella riflessione sul tema, necessario, ma certamente non sufficiente, è evidenziato da Perrenoud: «La sua sola virtù è di opporre delle disposizioni virtuali alla loro attualizzazione, senza dir nulla della loro natura “ontologica”. (...) Che la competenza, invisibile, non sia approcciabile che attraverso delle prestazioni osservabili, lascia intera la questione della sua concettualizzazione. Si potrebbe certamente descrivere una famiglia di azioni che rinvierebbero alla competenza soggiacente, senza che ci si domandi come essa funzioni. Si arriverebbe, forse, alla fine, a nominare, classificare, registrare le competenze aggiungendo il verbo “sapere” davanti al verbo caratterizzante una famiglia di azioni simili (...). Ciononostante, questa forma di tautologia non è sufficiente allorché si voglia formare a tali competenze. Si ha allora bisogno di un inventario di risorse mobilizzate e di un modello teorico di mobilizzazione. A questo fine, bisogna farsi un’idea di ciò che succede nella scatola nera delle operazioni mentali. (...) Per Chomsky, la competenza linguistica è “una capacità di produrre infinitamente”. (...) In questa prospettiva, la competenza sarebbe una caratteristica della specie umana, la capacità di creare delle risposte senza prelevarle da un repertorio. C’è qui, a mio avviso, confusione dei livelli di analisi. Gli esseri umani hanno certamente la facoltà, ancorata nel loro patrimonio genetico, di costruire delle competenze. Tuttavia, nessuna competenza è presente in partenza, le potenzialità del soggetto si trasformano in competenze effettive solo a seconda degli apprendimenti, che non sopraggiungono spontaneamente, per esempio a seconda di una maturazione del sistema nervoso, e non si realizzano allo stesso grado in ciascun essere umano. Ciascuno deve apprendere a parlare, nonostante ne sia geneticamente capace. Le competenze sono delle acquisizioni, degli apprendimenti costruiti, non delle virtualità della specie»<sup>29</sup>.

***Il ruolo dello schema operatorio.*** Risulta importante la valorizzazione, nella prospettiva del cognitivismo, dell’attività di rappresentazione delle situazioni che si pongono al soggetto come compito da risolvere. In questo ambito particolarmente interessante è il contributo di J. Piaget sul concetto di “schema operatorio”, sintesi del valore cognitivo

---

<sup>29</sup> P. Perrenoud, *Construire les compétences dans l’école*, ESF éditeur, Paris 1997, pp. 23-25. L’opera è stata tradotta in italiano con il titolo: *Costruire le competenze nella scuola*, Anicia, Roma 2003.

dell'azione e della necessità dell'esperienza per la conquista delle competenze. Già Kant aveva evidenziato l'angustia di una concezione di conoscenza esclusivamente interrelata all'esperienza e aveva precisato l'esistenza di risorse autonome, le categorie a-priori, che permettono al soggetto di gestire, organizzandole, le informazioni che si ricavano dall'esterno: «Non c'è dubbio che ogni nostra conoscenza incomincia con l'esperienza (...) ma sebbene ogni nostra conoscenza cominci con l'esperienza, non perciò essa deriva tutta dall'esperienza»<sup>30</sup>. All'innatismo delle categorie kantiane, Piaget contrappone la convinzione che ciascuno alla nascita possa contare solo su alcuni schemi operatori, e che molti altri vengano a definirsi attraverso lo sviluppo dell'esperienza personale. Non più, dunque, una centratura su un approccio mentale avulso dal contesto: l'opposizione fra innato ed acquisito viene superata sulla base delle interazioni fra attività intellettuale e azione del soggetto, a cui si riconosce la possibilità di modifica delle strutture innate in ciascuno. E' l'esperienza che sostiene il nascere, il potenziarsi ma anche il permanere della competenza.

E' attraverso la prospettiva dell'epistemologia genetica che Piaget arriva a sostenere che, mentre si adatta all'ambiente, attraverso le azioni, le operazioni, le rappresentazioni, il soggetto conosce, incrementando il personale potenziale cognitivo. Fin dai primi mesi, infatti, il neonato risponde agli stimoli che provengono dall'ambiente attraverso la potenzialità dello schema operatorio, nella forma della dialettica, di un equilibrio che continuamente si ridefinisce fra assimilazione – il processo attraverso cui egli incorpora ogni nuovo dato di realtà negli schemi che già padroneggia, e che si confermano come tali – e accomodamento – la risposta che egli elabora quando la realtà mostra l'inadeguatezza degli schemi posseduti fino a quel momento, che vengono così a modificarsi, per rendere ragione dei nuovi dati portati dall'esperienza. La gradualità dell'adattamento all'ambiente viene spiegata da Piaget attraverso il rimando a forme diverse di assimilazione: la riproduttrice, che si manifesta come ripetizione di un'azione già esperita, che conferma gli schemi posseduti; la ricognitiva, che si caratterizza per il riconoscimento degli oggetti che possono essere assimilati agli schemi posseduti; la generalizzatrice, in cui si palesa la tensione ad estendere al massimo la possibile applicazione di uno schema alla realtà, in un processo che, attraverso continui accomodamenti, permette di far fronte ad una varietà di

---

<sup>30</sup> I. Kant, *Critica della ragion pura*, Vol. I, Laterza, Roma-Bari 1981, pp. 39-40.

situazioni accomunate dalla stessa struttura. Gli schemi, dunque, si modificano, si arricchiscono, accrescono, attraverso l'incontro con l'esperienza, si fanno "teoria".

Lo psicologo G. Vergnaud<sup>31</sup> conferma come nucleo essenziale per la comprensione dell'azione e dell'attività intellettuale del soggetto lo schema operatorio teorizzato da Piaget. Di esso Vergnaud sottolinea il tratto di organizzazione invariante dell'attività relativa a una data classe di situazioni che – concorrono a definirne portata, limiti e valore universale – che permette però il manifestarsi di condotte diverse. Proprio perché, pur con riferimento ad un determinato schema, le azioni, svolte nell'ambito di contesti differenti, non si ripetono in modo stereotipato, ma presentano di volta in volta aspetti peculiari, indicatori di rinnovate interpretazioni dello schema stesso, è innegabile il loro spessore cognitivo.

Valorizza il concetto di schema operatorio anche J.F. Richard<sup>32</sup>, che ne evidenzia le seguenti funzioni: organizzare in un blocco svariate conoscenze, fra loro eterogenee, ma organizzate in una data struttura, connesse fra loro dal fine delle azioni che esse rappresentano rispetto ai relativi contesti; riconoscere la complessità della realtà, perché esso appare composto di concetti o elementi semplici; rendere ragione di una pluralità di situazioni differenti sul piano concreto, per il carattere astratto e generale che gli è proprio; evidenziare il tratto dichiarativo delle conoscenze che permangono stabilmente, al di là della loro possibilità di flessibilità e di riorganizzazione in situazioni particolari, a differenza di quelle procedurali, solidamente connesse alla natura del compito e delle azioni che esso richiede e perciò dotate di carattere transitorio. Esso, in sintesi, manifesta l'efficacia pratica della riduzione della complessità.

Aspetti dello schema operatorio sotto sottolineati anche da Le Boterf<sup>33</sup>, che si sofferma in particolare sulla differenza fra l'azione e il modello o la concettualizzazione dell'azione - lo schema, appunto - che permane dopo la conclusione dell'azione e può orientare azioni successive, in quanto conoscenza consapevole. E' proprio il carattere di stabilità dello schema che, oltre a permettere l'incremento di informazioni che derivano da situazioni diverse, attribuisce alla competenza il carattere della continuità, che per il

---

<sup>31</sup> Cfr. G. Vergnaud, *Qu'est-ce-que la pensée? Le développement cognitif de l'adulte*, in P.H. Carré, P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dounod, Paris 1999.

<sup>32</sup> Cfr. J.F. Richard, *Les activités mentales. Comprendre, saisonner, trouver des solutions*, Armand Coli, Paris 1995.

<sup>33</sup> Cfr. G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris 2000.



soggetto competente rappresenta la garanzia, anche per il futuro, di poter manifestare prestazioni eccellenti, in relazione a situazioni analoghe a quelle già vissute, ma anche diverse e scarsamente interrelate ad esse. A condizione, beninteso, che si continui a praticare i campi di esperienza che hanno visto nascere la competenza.

Lo schema operatorio, in sintesi, si presenta come un «elemento costitutivo fondamentale di una competenza».<sup>34</sup> Di competenza come orchestrazione di un insieme di schemi o schema complesso, parlerà poi anche Perrenoud: «Una competenza di una certa complessità mette in atto più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima della probabilità, l'avvio di una ricerca diagnostica a partire da un insieme di indizi, la ricerca di informazioni di diversa natura, il formarsi di una decisione (...) di cui solo l'orchestrazione consente un'attuazione efficace»<sup>35</sup>.

***Il contributo del filone francofono.*** L'identificazione della competenza con lo schema operatorio diventa quasi inevitabile, perché sembra garantire alcuni requisiti della competenza, sciogliendo grovigli epistemologici come:

- la distinzione tra competenza e prestazione;
- la compresenza, nella competenza, di aspetti variabili/contingenti e aspetti invariabili/generalizzabili;
- la natura complessa della competenza;
- la possibilità, attraverso la competenza, di mobilitare risorse;
- il trasferimento delle competenze da un contesto all'altro;
- la possibilità di aggregare nuove conoscenze<sup>36</sup>.

Su questi aspetti, la ricerca si può avvalere delle riflessioni sviluppate in ambito francofono a partire dagli anni '90 del secolo scorso, secondo indirizzi che si staccano decisamente dagli approcci concettuali nati in ambito linguistico e psicologico, per

---

<sup>34</sup> D. Maccario, *Insegnare per competenze, cit.*, p. 86.

<sup>35</sup> Cfr. P. Perrenoud, *Construire les compétences dans l'école, cit.*

<sup>36</sup> C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, Pensa Multimedia, Lecce 2008, p. 23.

sottolineare, nell'ottica costruttivista, il ruolo del soggetto nello sviluppo delle proprie risorse personali a partire dall'esperienza, delineando così architettura e funzionamento della competenza.

Pur nella varietà dei contributi considerati, il concetto di competenza nel filone francofono risulta connesso a quelli di problematizzazione di situazioni diverse, di rete di risorse, di *transfert* o di mobilitazione per il successo della soluzione. Le situazioni, attraverso il carattere della complessità, il richiamo a forme di conoscenze il cui valore e la cui significatività siano percepiti dal soggetto stesso, si pongono come problemi che sollecitano il coinvolgimento, la motivazione e l'impegno del soggetto nell'attivazione delle sue competenze, che si stabilizzano se applicate come schemi risolutivi a famiglie di situazioni, attraverso la messa in campo, secondo un approccio dinamico con il compito stesso che si sta affrontando, della rete delle risorse possedute: soggettive e non soltanto di ordine cognitivo, e oggettive. «La rete definisce le relazioni che le diverse risorse attivate stabiliscono fra di loro, per permettere un trattamento ottimale della situazione. Essa è dunque orientata dalle finalità della situazione e dal contesto in cui si esplica la competenza. Questa rete è definita in funzione delle caratteristiche di ogni situazione, tanto degli ostacoli che delle risorse. E' importante parlare anche di ostacoli posti dalle situazioni. Fra le risorse attivate dalla competenza ci sono anche quelle che permetteranno al soggetto di eliminare questi ostacoli. Parliamo di rete operativa nella misura in cui ogni risorsa, articolata con un'altra risorsa, permette di rendere ottimale l'utilizzazione dell'insieme di risorse mobilitate. Come corollario, una risorsa mobilitata non può in alcun caso inibire un'altra risorsa. Il carattere complementare delle risorse e la loro ottimizzazione reciproca sono determinati dalla rete messa in gioco. La competenza mobilita risorse compatibili tra loro e coerenti in rapporto alle finalità della situazione»<sup>37</sup>.

- ***L'expertise di Reboul*** - La competenza viene intesa da questo studioso come *expertise* in uno specifico ambito di esperienza, cioè come risorsa che permette di affrontare situazioni diversificate, non ripetitive, sperimentando forme sempre nuove di conoscenza e di comprensione. Il manifestarsi della competenza in precisi contesti comporta limiti rispetto alla possibilità della sua trasferibilità: «Il *transfert* esiste, certo, ma all'interno di un dominio definito, da una lingua ad un'altra, per

---

<sup>37</sup> P. Jonnahert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique, cit.*, p. 58.

esempio, non da una lingua ad una scienza»<sup>38</sup>. In essa si ritrova la sintesi di tre diverse modalità di apprendimento, che costituiscono per la persona risorse per imparare ad essere:

- il *Sapere che*, il piano dell'informazione, che il soggetto può integrare, in forma consapevole e dotata di senso, in un quadro culturale già in proprio possesso perché costituisce risposta a un suo bisogno;
  - il *Sapere come*, o il *Sapere fare*, che può essere sintetizzato come la condotta consapevole, aperta all'integrazione delle azioni e alla flessibilità dell'agire, che si è in grado di manifestare, con gli opportuni adattamenti, quando il contesto lo richiede;
  - il *Sapere perché*: ricerca, su un livello di astrazione rispetto all'esperienza, indipendente dai casi che ne rappresentano l'origine, delle strutture, dei principi, delle ragioni che giustificano i fatti; caratterizzato dalla reversibilità, dalla sistematicità e dall'organizzazione; sollecitato non da motivazioni pragmatiche, ma dal desiderio di comprendere; enunciato attraverso forme simboliche di comunicazione.
- *Il ruolo delle operazioni mentali per Fabre - L'expertise* di Reboul è ripresa da M. Fabre, che del padroneggiare una problematica analizza i vari elementi – sospendere il giudizio, per esaminare, decostruire, ricostruire la realtà; riconoscere, porre, risolvere le questioni, per diventare esperti in uno specifico campo – che mettono il soggetto in grado di affrontare tutti i problemi simili, propri di un ambito. Per lo sviluppo del sapere scientifico, è necessario, secondo questo studioso, superare l'approccio assertivo, per pervenire al livello apodittico del pensiero, capace di dimostrazione delle norme e delle ragioni, perché la cultura è sapere ragionato<sup>39</sup>. Nell'approccio didattico alla competenza sono dunque fondamentali dispositivi che sostengono il soggetto nella problematizzazione.

---

<sup>38</sup> O. Reboul, *Qu'est-ce-qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*, cit., p. 196.

<sup>39</sup> Cfr. M. Fabre, *Savoir, problème et compétence. Savoir c'est s'y connaître*, in M. J. Toussaint, C. Xypas, *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux*, l'Harmattan, Paris 2004.

- *La cognizione situata di Allal* - La mobilitazione di risorse del soggetto è considerata anche da questa studiosa, che definisce la competenza come rete integrata e funzionale formata da componenti cognitive, affettive, sociali, senso - motorie, suscettibile di essere mobilitata in azioni finalizzate di fronte a una famiglia di situazioni, per attivare le conoscenze possedute dal soggetto.

Pur sottolineando l'ambito della famiglia di situazioni come applicazione della competenza, piuttosto che la sua trasversalità, Allal rileva l'esistenza di elementi che possono accomunare fra loro famiglie diverse, da cui l'ipotesi che, come esito di un processo di applicazione della competenza in una pluralità di diversi specifici domini, il funzionamento cognitivo, affettivo, sociale, senso-motorio possa assumere modalità generali.

- *La mobilitazione delle risorse in Perrenoud* - In questa prospettiva si sottolinea la necessità di trovare una soluzione al problema posto dalla difficoltà per i giovani di avvalersi delle conoscenze apprese in contesti diversi da quelli che le hanno viste nascere: «Di che cosa avranno bisogno i nostri giovani? Di saperi, senza dubbio. Ma di saperi *viventi*, da mobilitare nella vita lavorativa e al di fuori del lavoro, suscettibili di essere trasferiti, trasposti, adattati alle circostanze, condivisi, integrati. L'idea della competenza non afferma se non la preoccupazione di fare dei saperi scolastici strumenti per pensare e agire, al lavoro e al di fuori di esso»<sup>40</sup>.

Affrontare i compiti di vita non comporta, generalmente, esporre le conoscenze in proprio possesso, quanto utilizzarle, mobilitarle per analizzare la situazione, mettere a confronto le possibili opzioni, valutare le decisioni da prendere in vista delle soluzioni da porre in atto, incrementando, in questo modo, le rappresentazioni e le riflessioni. Il concetto di *transfert* sottolinea la capacità del soggetto, se adeguatamente sostenuta dall'apprendimento, di individuare le analogie fra situazioni, per identificare quali, fra le conoscenze a disposizione e strettamente connesse alla memoria globale delle situazioni nelle quali sono state generate, possono essere decontestualizzate e ricontestualizzate. La mobilitazione invece, per Perrenoud, collocando al centro del processo non le conoscenze, ma il soggetto, gli riconosce una più articolata capacità di elaborazione personale di quanto appreso:

---

<sup>40</sup> P. Perrenoud, *L'école saisie par les compétences*, in C. Bosman, F.M. Gerard, X. Rogiers (a cura di), *Quel avenir pour les compétences?*, De Boeck, Bruxelles 2000, p. 21.

«Mobilizzare non è soltanto ‘utilizzare’ o ‘applicare’, ma anche adattare, differenziare, integrare, generalizzare o specificare, combinare, orchestrare, coordinare, in breve, condurre un insieme di operazioni mentali complesse che, connettendole alle situazioni, trasformano le conoscenze piuttosto che limitarsi a trasferirle. Si insiste dunque su una chimica o su un’alchimia piuttosto che su una fisica dei saperi»<sup>41</sup>. In questo processo, il riferimento va ad un insieme vario e articolato di risorse: interne al soggetto, quali informazioni, saperi, schemi, capacità, atteggiamenti, attitudini, norme, valori, ma anche esterne al soggetto, soprattutto strumenti e materiali. Comincia in questo modo a farsi strada la convinzione che le azioni del soggetto si costruiscono nell’interazione fra la situazione e le strutture anteriori del soggetto, in una prospettiva che supera quella cognitivista, della cognizione e dell’azione situata.

***Verso il riconoscimento della centralità del soggetto.*** Se termini quali *problematizzazione, transfert, mobilitazione, situazione* indubbiamente rimandano a un soggetto che agisce in un contesto - confermando che molti studiosi concordano sull’esistenza di un processo che lo coinvolge -, la ricerca ne mette ancora in evidenza in particolare il profilo cognitivo, che lascia in ombra altre dimensioni, quali la motivazione, la volontà, la determinazione, che sono invece fondamentali in relazione alla sua iniziativa per progettare, comprendere e dominare situazioni nuove. Mobilizzare, infatti, è «una dimensione soggettiva e identitaria, che rinvia a delle posizioni di senso e di valore. Alcune di queste posizioni, considerate non in sé, ma riferite al soggetto portatore di una storia che si costruisce in un mondo sociale, facilitano la mobilitazione e l’investimento generale del soggetto nella situazione di apprendimento (...), altre la turbano, la frenano, la impediscono»<sup>42</sup>. Se la competenza non esiste senza scopo, essa mette in gioco l’intenzione di colui che la manifesta, perciò, come sintetizza Rey, il riferimento non va soltanto a un soggetto “epistemico” o

---

<sup>41</sup> P. Perrenoud, *D’un métaphore à l’autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?*, in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L’énigme de la compétence en éducation*, numero monografico di «Raisons éducatives», n. 1/2, 1999, pp. 61-73.

<sup>42</sup> B. Charlot, S. Stech, *L’entrée par la sociologie: processus sociaux, subjectivité et transferts*, in P. Meirieu, M. Develey, *Le transfert de connaissance en formation initiale et en formation continue*, Actes du colloque organisé à l’Université Lumière Lyon 2, 1994, Centre Régional de documentation pédagogique de l’Académie de Lyon.

cognitivo, ma a un soggetto in quanto persona, capace di decidere, di progettare l'organizzazione di gesti in vista di un'azione socialmente identificabile. «L'elemento nuovo, che introduciamo qui, è l'idea di scelta da parte del soggetto in funzione di un giudizio su una situazione inedita. Ma si può ancora fare un passo in più e considerare che una competenza degna di questo nome consiste, in risposta a un compito non soltanto inedito, ma anche complesso, nello scegliere e combinare molteplici procedure elementari. (...) Ciò che noi introduciamo qui è l'idea della complessità delle situazioni e della molteplicità delle procedure elementari che devono essere mobilitate. E anche, allo stesso tempo, la necessità di combinare queste procedure, cioè di organizzare le loro esecuzioni secondo un ordine ed eventualmente di adattare le une alle altre»<sup>43</sup>.

Si inseriscono in questa considerazione della concezione di persona, non riducibile all'insieme dei suoi processi cognitivi e metacognitivi - pur considerati unitamente ai diversi stili di apprendimento e alle differenti forme di intelligenza - ma intessuta anche delle dimensioni affettive e volitive, caratterizzata da aspirazioni, motivazioni, significati e valori, gli studi di M. Pellerey<sup>44</sup> sull'interazione fra persona e apprendimento, in cui una posizione centrale è riconosciuta al concetto di motivazione personale. Essa consiste in una spinta che nasce da un fine desiderato, percepito in sintonia con la propria soggettività, i propri significati e valori, in un quadro di coerenza con le proprie capacità e competenze. Nasce dunque dalla percezione di avere la capacità di svolgere un determinato compito, interconnessa alla consapevolezza del valore personale attribuito a tale compito. Si spiega in questo modo la significatività per la persona di lavorare attorno a progetti che abbiano rilevanza riconosciuta e che favoriscano l'interiorizzazione del senso e del ruolo di quanto si viene apprendendo, in vista di uno scopo più ampio.

In sintesi, «(...) il soggetto rivendica ora un'attenzione che va oltre una sua presenza meramente mentale, il soggetto vuole essere considerato anche per i suoi aspetti volitivi, relazionali, il presente e il passato della sua storia, le sue proiezioni future, insomma tutta la sua realtà personale che, in tal modo, guadagna centralità nella questione delle competenze»<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> B. Rey et al., *Les compétences à l'école*, citato in M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, cit.

<sup>44</sup> Cfr. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006.

<sup>45</sup> A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, cit., p. 109.

Si tratta, dunque, di recuperare, come precisa P. Meirieu, l'iniziativa del soggetto che affronta, per gestirle, situazioni nuove, liberandola dell'opacità che ancora l'avvolge.

### **1.2.3 Un modello di sintesi centrato sulla persona.**

**Competenza: un modo d'agire.** Lo spostamento dell'attenzione, nell'ambito dell'istruzione e della formazione, dall'efficacia del risultato a quella dell'assunzione di compiti da parte del soggetto, secondo scelte libere e responsabili, che diventano elementi di formazione, costituisce un vincolo per inquadrare la visione personalistica della competenza. E' necessario, infatti, in questa prospettiva, «[...] non trasformare le competenze in un oggetto culturale prestazionistico, solo un po' più operativo delle conoscenze e delle abilità, non introducendo soluzioni di continuità qualitativa fra i tre concetti, ma ribadire il contrario: le competenze non sono oggetti culturali, ma il modo con cui ciascun allievo affronta e risolve in maniera anche socialmente soddisfacente (quindi sottoposto alla valutazione di esperti), in situazioni autentiche, compiti, progetti personali e sociali, problemi di diversa natura (...)»<sup>46</sup>.

Tutto ciò, nella convinzione che la persona debba essere sostenuta nella sua capacità di avvalersi in modo autentico della conoscenza, potenziando l'apertura personale all'esperienza, in un rapporto attivo e cosciente con la realtà, carico del senso del vivere, condizioni che permettono il protagonismo umano, sociale e culturale di ciascuno, in una concezione di competenza come crescita integrale.

In questa dimensione, viene rivisitato il concetto di *transfert* dell'approccio cognitivista, che viene sottratto all'ambito dell'oggettività, per essere considerato frutto delle scelte del soggetto che, leggendo nelle diverse situazioni comuni orizzonti di senso, costruisce la propria identità. L'analogia fra situazioni, in sostanza, non sta nelle cose, non è un a-priori, ma sta nel soggetto che le interpreta e che agisce nei loro confronti mosso da un interesse comune; è il soggetto, che con la sua visione, la sua intenzione, la sua progettualità, collega situazioni. Ma soprattutto, in questo senso, viene ad essere sottolineata l'autonomia della persona, che attraverso la responsabilità e l'impegno personale può realizzare le proprie caratteristiche irripetibili, attraverso la forma

---

<sup>46</sup> G. Sandrone, *La valutazione e la certificazione delle competenze. Dentro la Riforma Gelmini*, Master II Livello in Dirigenza per le Scuole, CQIA, Università degli Studi di Bergamo, A.A. 2009-2010.

personalizzata dell'educazione: «Qualcuno che prima era considerato 'uno qualunque' diventa il punto focale dei riferimenti personalizzanti»<sup>47</sup>.

**La concezione di persona.** E' nel quadro della referenza della *persona*, con le sue caratteristiche pregnanti di reciprocità, inesauribilità, unità, che si possono individuare le coordinate di quest'ultimo modello di competenza.

*Reciprocità:* la persona umana è relazione, manifestazione di socialità, rapporto continuo; è, soprattutto, reciprocità attiva, realizzazione di uno scambio voluto. «La stessa libertà che rappresenta una caratteristica fondamentale della persona umana non può avere una dimensione individualistica, centrata sul soggetto separato dagli altri, ma essa si realizza e si consolida solo in quanto la persona umana si rapporta con gli altri e li aiuta a essere loro stessi liberi: una reciprocità che tiene insieme la pienezza personale e quella dell'umanità»<sup>48</sup>.

*Inesauribilità:* risultano del tutto vani i tentativi di oggettivare la persona umana, perché possono sempre emergere nuove manifestazioni rispetto all'esistente, in nome della inesauribilità dell'agire che la caratterizza: è sempre possibile un suo porsi come realtà nuova, non definibile a priori. E' questo il motivo per cui la persona non solo non può essere oggettivata, ma nemmeno pienamente conosciuta.

*Unità:* la totalità organica della persona non coincide con la somma ma trascende l'insieme delle sue parti, che non possono essere riconosciute separatamente, perché fra loro solidamente interagenti. Fra dimensione intellettuale, affettiva, emotiva, motoria, biologica, etica, ecc., si instaurano rapporti dinamici, che permangono nel tempo, permettendo alla persona di essere ma anche di divenire, nelle inesauribili possibilità del suo manifestarsi.

Emerge, attraverso queste riflessioni, la condizione preliminare dell'essere competente: la libertà. «Secondo il modello epistemologico personalista, centrato sulle risorse umane, la libertà è aspetto costitutivo, ontologico della persona, la condizione della motivazione, ma anche della volontà, dell'impegno, della coerenza, ecc. Se io sono spinto ad agire, se voglio cimentarmi in qualche campo, devo sapere a priori che posso

---

<sup>47</sup> V. G. Hoz, *L'educazione personalizzata*, tr. it., La Scuola, Brescia 2005, p. 27.

<sup>48</sup> Cfr. G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008, p. 34.



godere di uno spazio in cui muovermi. Se immaginassi preliminarmente degli ostacoli insuperabili alla mia libertà, la motivazione sarebbe destinata ad afflosciarsi.

La mancanza di libertà ha, dunque, effetti demotivanti. Più ancora della disistima determina la rinuncia a competere, a misurarsi con gli ostacoli che inevitabilmente si frappongono, ma che possono essere percepiti come superabili solo se, prima di tutto, viene garantita al soggetto la possibilità di tentare una qualche soluzione»<sup>49</sup>.

**Dalle capacità alle competenze.** Per precisare la prospettiva personalistica sulla competenza, occorre anche focalizzare il ragionamento sul rapporto “capacità/competenze” che la contraddistingue. L’uomo, secondo Aristotele e San Tommaso, è sostanza razionale e individua, caratterizzata da una *dunamis* interna, unitaria, che rimanda sia all’insieme di forze in potenza, identificabili nelle *capacità*, sia al concetto di *énergheia*, la competenza mai conclusa.

Col termine *capacità* si intendono le potenzialità - da non intendersi in forma statica, bensì aperta all’evoluzione, tanto che esse non possono essere definite a priori, ma solo alla fine – che permettono alla persona di fare, pensare, agire, secondo determinate modalità. Esse, per il loro presentarsi unitarie e integrate, si vicariano a vicenda e garantiscono il tratto della complessità di ogni persona umana, di cui esprimono ciò che essa può fare, senza che abbia già trasformato questo suo *poter essere* in *essere*. Sono contemporaneamente uguali, se considerate per la loro funzione di delimitare i confini dell’umano, e diverse, se riferite ad una persona al singolare. È proprio nella singolarità che le capacità devono essere promosse, se si vuole che l’educazione sia realizzazione delle esigenze specifiche di ogni persona.

Le *competenze* possono, invece, essere definite come le buone potenzialità della persona portate al miglior compimento nelle particolari situazioni date. Esse dunque esprimono ciò che siamo effettivamente in grado di fare, pensare, agire, nell’integralità della nostra persona e nell’unità delle situazioni complesse che siamo chiamati a gestire. I tratti della dinamicità e della inesauribilità, tipici delle capacità, si ritrovano anche nelle competenze, perché ciascuno si può scoprire diversamente competente, nelle diverse

---

<sup>49</sup> C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Che cos’è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici, cit.*, p. 25.

situazioni in cui è chiamato ad agire; analogamente vale anche per i tratti dell'unitarietà e dell'integralità.

Se è nella specificità dei contesti e dei problemi che le competenze maturano, esse sono veramente tali se non rimangono ancorate alle particolari situazioni in cui si sono realizzate. «Il competente, infatti (...) attiva le competenze che possiede anche in situazioni differenti da quelle originarie che le ha viste nascere e consolidare (*trasferimento analogico*: questo è il senso della trasversalità delle competenze o del loro essere definite 'di base'); inoltre, procede a questa attivazione perché e nella misura in cui 'coglie' caratteristiche comuni esistenti in contesti fra loro differenti e nuovi (*astrazione*: questo il senso del carattere chomskyanamente "meta" di ogni autentica competenza: "meta cognitiva, meta-affettiva, meta-operativa", ecc.); infine pratica analogia e astrazione per risolvere in maniera operativa quanto costituisce per lui problema e per rispondere in modo pertinente a quanto sente come bisogno o che vive come uno scopo da raggiungere e progetto da realizzare (*operatività contestuale della competenza*).

La competenza, tuttavia, non sta nel suo essere analogicamente trasferibile, nel suo essere 'meta' o nelle sue operatività comportamentali: sta tutta nella persona che agisce in questo modo»<sup>50</sup>.

In questo senso si può comprendere l'affermazione secondo cui la competenza non può essere ridotta né a *theoria*, cioè a un sapere sulle cose e sul perché delle cose, né a *téchne*, vale a dire la previsione o la concretizzazione di ciò che si può fare, mediante l'impiego di determinate procedure, né alla *phrónesis* aristotelica, che indica l'agire in modo consapevole in situazione, realizzando, come si deve, ciò che è bene nello specifico contesto. «Si è artisti o meccanici o docenti competenti, quindi, non tanto perché si possiedono o si esercitano le teorie (le conoscenze) e le procedure (le abilità) necessarie per svolgere il proprio lavoro, quanto perché queste teorie e procedure non restano solo strumentali ed oggettivate, altro da noi, ma *sono* il nostro attuale modo di essere quello che siamo e che vogliamo liberamente essere nell'affrontare il problema che dobbiamo risolvere, adesso, con i vincoli e le possibilità che ci ritroviamo»<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 46-47.

<sup>51</sup> *Ivi*, pp. 44-45.

**Un'esigenza dell'oggi.** La necessità di riuscire ad individuare analogie fra contesti diversi, per decidere quali conoscenze si possono riutilizzare in essi in vista di un'azione competente, considerata nel modello cognitivo della competenza, richiama la concezione di apprendimento di secondo grado di G. Bateson, secondo il quale i soggetti imparano la competenza «di cercare contesti e sequenze di un tipo piuttosto che di un altro, un'abitudine a 'segmentare' il flusso degli eventi per evidenziarvi ripetizioni di un certo tipo di sequenza significativa»<sup>52</sup>, cioè di definire *script* che permettano di padroneggiare i nuovi eventi e di attribuire loro un senso. Bateson ipotizza anche l'apprendimento terziario, quando non sono più sufficienti gli *script* che si sono appresi. «Si esige la competenza di crearne di nuovi, proprio perché la trasformazione della realtà è così repentina da rendere inservibili non tanto e non solo i contenuti formali, ma anche gli *script* che riescono a riutilizzarli in situazioni diverse, ma non talmente nuove da risultare sconosciute. Il deutero-apprendimento, insomma, funziona in una società nella quale i cambiamenti non sono né radicali, né rapidi. La postmodernità, la nostra, avendo proprio queste caratteristiche, esige l'apprendimento terziario. (...) Neanche gli *script*, qualunque essi siano, di qualunque qualità, durano nel tempo e riescono a farci dare un senso alle cose con affidabilità. Per quanto siano una struttura flessibile, sono sempre una struttura durevole, meglio inerziale. La velocità dei cambiamenti è, invece, tale che, per governarla, serve una risposta che è sempre *kairotica* ed unica, e che la struttura sia sostituita dall'episodio non inteso però come liquido e invertebrato, ma come una struttura puntuale che dia origine ad una progressione di equilibri puntuali, dove ogni risposta sia né più né meno, né più avanti, né più indietro del necessario. In questa situazione la competenza si avvicina, parecchio, alla saggezza in senso classico o all'educazione dell'uomo fatto e compiuto di Rousseau»<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> G. Bateson, *La pianificazione sociale e il concetto di deutero-apprendimento*, in *Verso un'ecologia della mente*, tr. it., Adelphi, Milano 1976, p. 207.

<sup>53</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, cit., pp. 39-40.



## **Cap. 2. La competenza. Un problema per il dirigente scolastico?**

L'ingresso del concetto di competenza nei documenti nazionali del quadro di Riforma si accompagna al passaggio dalla logica della programmazione curricolare a quella della progettazione dei piani di studi personalizzati. Il decreto sul primo ciclo e i regolamenti di riordino del secondo ciclo fanno, infatti, riferimento ai profili in uscita che descrivono le competenze personali attese al termine dei due segmenti scolastici e il decreto di innalzamento dell'obbligo di istruzione introduce la certificazione delle competenze di base.

Questa attenzione che pone l'accento sulle competenze personali piuttosto che sulle conoscenze disciplinari è correlata ad un profondo cambiamento culturale che investe tutta la società con cui la scuola si trova ad interagire. I sistemi scolastici, nati nel secolo scorso con modelli funzionali a risolvere problemi sociali quali l'analfabetismo, la creazione di coscienze nazionali, la formazione della classe dirigente, hanno dovuto confrontarsi con una società il cui rapido cambiamento tecnologico ha messo in crisi l'organizzazione del sapere secondo un esclusivo approccio disciplinare. Le discipline non sono più concepite, infatti, come un fine se il percorso di istruzione e formazione pone al centro la persona che apprende. Questo non significa sminuirne la funzione ed il ruolo, ma considerarle uno strumento essenziale per la crescita personale dell'allievo e per la promozione delle sue competenze. L'impostazione tradizionale della scuola cambia prospettiva così come il ruolo dei docenti, che sono chiamati a realizzare percorsi che non incidano solo sulle conoscenze e le abilità di base acquisite dagli studenti, ma anche sulle modalità della loro comprensione e utilizzazione in altri contesti. Parimenti i dirigenti scolastici si trovano a gestire un cambiamento che rivoluziona copernicanamente la progettazione dell'offerta formativa: dalla programmazione disciplinare in cui il percorso educativo e didattico è sviluppato attorno ai contenuti ed alla loro propedeuticità, ad una progettazione per competenze in cui il percorso formativo si sviluppa a partire dalle potenzialità degli allievi e dalle competenze personali da promuovere attraverso gli strumenti culturali. Ciascun educatore, e a maggior ragione il dirigente scolastico, deve essere in grado di rielaborare e contestualizzare in modo personale l'insieme delle pratiche istituzionali, organizzative

e tecniche che le norme introducono in un ambito così peculiare come la formazione dei giovani.

## **2.1 Favorire lo sviluppo di competenza. I dispositivi europei.**

Lo scenario europeo fonda i percorsi di istruzione e formazione sulla promozione del capitale umano, vera ed unica risorsa nodale su cui l'Europa può contare, e lo fa avviando un percorso di riforma e confronto non sulla base dei contenuti disciplinari e culturali trasmessi ai giovani dalla scuola, ma attraverso l'indicazione di competenze personali fondamentali per l'inserimento nel mondo lavorativo e lo sviluppo della società. Si chiede ai giovani di dotarsi degli strumenti per sviluppare le competenze chiave che li preparino alla vita adulta e lavorativa e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento; alla scuola è affidato il compito di fornire loro il giusto sostegno per superare eventuali svantaggi educativi determinati da situazioni personali, sociali o economiche e permettere a tutti la piena realizzazione delle proprie potenzialità. L'educazione e l'educare, tuttavia, sono prepotentemente influenzati dai «dispositivi», cioè dall'insieme di tutte le pratiche istituzionali, organizzative e tecniche, che strutturano, orientano, determinano e controllano l'azione di chi opera intenzionalmente nella scuola. I dispositivi pedagogici non possono essere avulsi dalla situazione storica, istituzionale, ambientale in cui si collocano ed oggi, quindi, non sono applicabili quei dispositivi sui quali le azioni di insegnamento formale si sono appoggiate fino ad ora. Occorrono nuovi strumenti e nuove modalità organizzative che siano strutturati in maniera tale da sollecitare intenzionalità, libertà ed azioni educative, lasciando spazi alla possibilità di arricchirle del tratto «personale» che rappresenta il valore aggiunto di ogni azione umana. Il dirigente delle scuole in Italia si trova a gestire la contestualizzazione delle direttive europee in un contesto culturale e professionale che ha ampie radici storiche ma che è fondato su principi assolutamente differenti da quelli proposti dall'Unione Europea, richiamati con forza dal cambiamento epocale che la società sta vivendo. Trasformare un sistema basato su dispositivi funzionali alla trasmissione di conoscenze in un sistema che si avvale di dispositivi funzionali alla mobilitazione delle capacità personali degli allievi rappresenta una vera sfida in un sistema tradizionalmente rigido e assolutamente non incline ai cambiamenti, ancorché razionalmente fondati. Gli insegnanti provengono da una formazione che li prepara a

trasmettere contenuti disciplinarmente organizzati e il fatto che una programmazione didattica sia auto-centrata permette di riproporla sempre uguale a se stessa, svincolando il docente dalla fatica e dalla responsabilità di organizzare percorsi di anno in anno necessariamente differenti se costruiti sulle conoscenze, abilità e capacità degli allievi, mai, in quanto persone, assimilabili ad un modello standardizzabile. Per il dirigente si tratta di legittimare nuovi dispositivi non solo teoricamente, cosa abbastanza agevole se si ripercorrono gli scenari sociali, culturali e normativi che hanno caratterizzato gli ultimi decenni in Italia e in Europa, ma anche e soprattutto nella prassi didattica, valorizzando le potenzialità di una programmazione centrata sulla promozione delle competenze degli allievi e motivando gli insegnanti a superare l'inerzia della riproposizione di modalità di insegnamento che ciascuno ha sperimentato in qualità di discente e che, come tali, assicurano certezze anche ed oltre la constatazione tangibile della loro inefficacia.

### **2.1.1. Il percorso di riforma in Europa.**

Nell'ultimo decennio del secolo scorso, l'Europa si è trovata ad affrontare problematiche nuove che, con urgenza, hanno richiamato l'attenzione ai rapidi cambiamenti sociali, culturali, economici e tecnologici ed alla insufficiente preparazione dei giovani cittadini-lavoratori ad affrontarli e gestirli. La Commissione Europea, ed in particolare la Direzione Generale Istruzione e Cultura<sup>54</sup>, ha posto all'attenzione degli Stati membri il problema della 'disoccupazione tecnologica' e dei nuovi bisogni legati al cambiamento degli stili di vita e del progresso scientifico.

***Il Libro Bianco di Jacques Delors.*** Nel dicembre del 1993, Jacques Delors presenta alla Commissione il Libro bianco *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*<sup>55</sup>, che ha come tema nodale il problema della disoccupazione nei paesi membri della Comunità Europea e l'inadeguato livello di

---

<sup>54</sup> Per approfondimenti, si rimanda a: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)

<sup>55</sup> Cfr. *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century*, White Paper, COM (93) 700, December 1993. Il documento è stato tradotto in italiano con il titolo: *Crescita, competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Libro bianco, COM (93) 700, dicembre 1993.

istruzione e formazione. Il rapporto rappresenta un autorevole contributo proposto dalle istituzioni comunitarie per affrontare la grave emergenza economica e sociale che l'Europa si è trovata in quegli anni ad affrontare, comprovata da più di 18 milioni di disoccupati con un tasso che oscilla, in quegli anni, intorno all'11%. La scarsa creazione di nuovi posti di lavoro, il basso livello degli investimenti, le politiche macroeconomiche adottate dagli Stati Uniti, errori di politica economica sembrano essere le principali cause della recessione; in particolare, il rapporto Delors individua una delle cause fondamentali della disoccupazione tecnologica nell'inadeguato livello dell'istruzione e della formazione professionale di fronte sia ai rapidi progressi della scienze e della tecnica, sia alla sfida della globalizzazione economica. Istruzione e formazione sono indicati come gli strumenti di politica attiva del mercato del lavoro, essendo le leve capaci di adeguare la preparazione professionale dei lavoratori e dei giovani alle esigenze del mercato in continua evoluzione e in rapido cambiamento. Secondo Delors, il principio fondamentale alla base di ogni azione riguardante la formazione deve essere la valorizzazione del capitale umano lungo tutto l'arco della vita attiva. In tal senso, i sistemi di istruzione e formazione devono porsi non tanto l'obiettivo di trasmettere conoscenze che rapidamente possono diventare obsolete, ma quanto quello di promuovere la competenza di "imparare ad imparare" anche attraverso forme di tirocinio ed apprendistato presso le aziende, per favorire l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro.

***Il Libro Bianco di Edith Cresson.*** Questi principi vengono ribaditi in un secondo Libro bianco, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*<sup>56</sup>, presentato nel 1995 dalla Commissione europea su iniziativa di Edith Cresson, commissario per la ricerca, l'istruzione e la formazione, e di Pádraig Flynn, commissario per l'occupazione e gli affari sociali, con l'accordo di Martin Bangemann, commissario per l'industria, le telecomunicazioni e le tecnologie dell'informazione. La preoccupazione che emerge è verso le giovani generazioni e le difficoltà incontrate nell'entrare nel mondo del lavoro: «Much of the effort made in recent years to stem the rise of unemployment in Europe

---

<sup>56</sup> Cfr. *White paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society.* COM (95) 590, November 1995. Il documento è stato tradotto in italiano con il titolo: *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, COM (95) 590, novembre 1995.



has not had lasting effects. Jobs created in the wake of a return to periods of higher growth have not reversed the long term trends. Long term unemployment continues to increase and the spread of social exclusion, particularly among young people, has become a major problem in our societies»<sup>57</sup>.

Gli autori sottolineano come la mondializzazione degli scambi, la società dell'informazione e il progresso scientifico e tecnico rappresentino i tre 'capisaldi trainanti' verso nuove forme di lavoro, che a scuola esigono nuove forme di sapere. La domanda è come l'istruzione e la formazione possano generare una occupazione durevole e l'attenzione si sposta dalla acquisizione di un titolo di studio alla certificazione delle competenze personali possedute. I cambiamenti tecnologici hanno incrementato le possibilità di accesso all'informazione e al sapere ma, al tempo stesso, hanno modificato le competenze necessarie per fruirne, sia privatamente sia in ambito lavorativo. Questa evoluzione ha significato incertezze, analfabetismo tecnologico ed emarginazione, se è vero che la posizione di ciascuno nella società è determinata dalla sua capacità di accedere all'informazione. La riflessione è che la società del futuro dovrà saper investire nell'intelligenza, una società in cui l'apprendimento e la capacità di utilizzare flessibilmente ciò che si conosce rappresenterà l'elemento discriminante per la costruzione di professionalità spendibili in ogni contesto lavorativo.

I tre principali fattori individuati, l'avvento della società dell'informazione, l'estensione a livello mondiale degli scambi, il rapido progresso della rivoluzione scientifica e tecnica, muovendosi insieme e potenziandosi vicendevolmente hanno determinato profondi cambiamenti nelle linee di sviluppo della società e delle attività produttive.

*La società dell'informazione:* come sottolineato, le caratteristiche del lavoro e l'organizzazione stessa della produzione sono state profondamente modificate dalle innovazioni introdotte dalle nuove tecnologie e dalla possibilità di accesso alle informazioni; la conseguenza è stata la scomparsa progressiva dei lavori di *routine* ripetitivi a vantaggio di una crescente autonomia del lavoratore, della sempre maggiore importanza del fattore umano e del diverso rapporto all'interno dell'impresa. La

---

<sup>57</sup> «Da diversi anni, molti degli sforzi per contrastare la disoccupazione in Europa si sono rivelati vani. La creazione di posti di lavoro determinata da periodi di ritorno ad una crescita più forte non ha permesso di invertire la tendenza sul lungo periodo. La disoccupazione di lunga durata persiste e l'emarginazione, fra i giovani in particolare, sta crescendo in modo tale da diventare il maggior problema della nostra società» (cfr. *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, COM (95) 590, novembre 1995, p. 1).

complessità e i cambiamenti sono fattori da gestire e per il lavoratore emerge la necessità di essere in grado di adattarsi non solo ai nuovi strumenti tecnici, ma anche alle trasformazioni delle condizioni di lavoro.

*L'estensione a livello mondiale degli scambi:* dopo una prima fase in cui il fenomeno ha interessato soltanto lo scambio di merci, di tecnologia e gli scambi finanziari, l'estensione degli scambi a livello mondiale ha annullato le frontiere fra i mercati del lavoro. Se nel libro bianco *Crescita, competitività, occupazione* la Commissione aveva accolto la sfida dell'apertura mondiale, sottolineando al tempo stesso l'importanza di conservare il modello sociale europeo, ora si sottolinea la necessità di un miglioramento generale delle qualifiche professionali.

*La civiltà scientifica e tecnica:* lo sviluppo delle conoscenze scientifiche e la loro applicazione ai metodi di produzione hanno generato, da un lato, un effetto positivo per l'economia, dall'altro, l'insorgere di una sorta di paura e di preoccupazione per le conseguenze sull'occupabilità.

A fronte di questo scenario generale, gli autori sottolineano come: «There are two major challenges: firstly, providing immediate solutions to current education and training needs; secondly, preparing the future and outlining an overall approach capable of assembling the efforts of the Member States and those of the European Union, each acting within its area of competence»<sup>58</sup>.

Gli autori individuano due risposte possibili per arginare i possibili effetti negativi derivanti dai tre fattori citati: la prima centrata sulla rivalutazione della cultura generale, la seconda sullo sviluppo dell'attitudine all'occupazione.

*Rivalutare la cultura generale:* per essere in grado di gestire la complessità delle informazioni e di fronteggiare situazioni nuove e imprevedibili, occorre una buona cultura che permetta di cogliere il significato delle cose, collegare logicamente i dati, valutare e prendere decisioni; la scuola è istituzionalmente deputata a promuovere l'istruzione e la formazione e può divenire la leva per migliorare la formazione dei

---

<sup>58</sup> «La sfida è duplice: si tratta, in primo luogo, di fornire risposte immediate agli attuali bisogni di istruzione e formazione. In secondo luogo, occorre preparare il futuro e definire un approccio generale nel quale investire gli sforzi degli Stati membri e di quelli dell'Unione europea, ciascuno all'interno della propria sfera di competenza» (cfr. *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, COM (95) 590, novembre 1995, p. 1).

giovani, evitando la separatezza tra coloro che sono in grado di crescere professionalmente e coloro che non possiedono gli strumenti per farlo.

*Sviluppare l'attitudine all'occupazione:* la scomparsa di posti di lavoro determinata dall'ingresso nel mondo produttivo delle nuove tecnologie ha determinato la richiesta di nuove competenze ed il problema di come acquisirle; i percorsi possibili sono quelli dell'istruzione e della formazione solo se l'obiettivo di chi apprende non è unicamente l'acquisizione di un titolo di studio. La tendenza a prolungare gli studi non garantisce una migliore occupabilità, anzi, sovente la sovra-qualificazione è per i giovani proprio la causa delle difficoltà incontrate nell'entrare nel mondo del lavoro. Un elemento di criticità è anche dato, per altro, dal fatto che la tipologia di diploma acquisito, strutturato secondo percorsi scolastici rigidi, non sempre corrisponde al profilo professionale flessibile richiesto dalle aziende. Promuovere l'attitudine all'occupabilità implica per l'Europa un impegno serio ad abbandonare sterili dibattiti su questioni di principio ed attivare percorsi formativi flessibili, promuovendo la mobilità dei giovani, offrendo loro la possibilità di svolgere gli studi nei diversi paesi europei, e garantendo che le conoscenze acquisite in un paese membro siano riconosciute all'interno dell'intera Unione Europea. Inoltre, l'accesso alla formazione deve essere favorito e reso possibile in qualsiasi momento della vita. Non si tratta più, quindi, di conquistare un titolo di studio ma di crescere in competenze personali, acquisite attraverso un diploma oppure in percorsi formativi informali o non formali. Se poi, in luogo di un diploma che nel corso degli anni perde via via di valore, si potesse immaginare una 'tessera personale' che certifichi le competenze possedute, un giovane potrebbe candidarsi ed essere assunto indipendentemente dal titolo di studio posseduto con la garanzia di essere competitivo e qualificato. Nell'ultima parte del Libro bianco viene sviluppata questa idea, ipotizzando che competenze di base quali quelle linguistiche o logico-matematiche, oppure competenze tecniche od anche professionali, possano essere valutate e certificate in ogni momento della propria vita. Come ha dichiarato Edith Cresson: «I sistemi d'istruzione e di formazione hanno troppo spesso l'effetto di tracciare una volta per tutte il percorso professionale. C'è troppa rigidità, troppi ostacoli tra i sistemi d'istruzione e di formazione, manca la comunicazione, mancano le possibilità di ricorrere a nuovi tipi di insegnamento nell'arco di tutta la vita». Per

sensibilizzare l'attenzione su questi aspetti, il Parlamento Europeo ha dedicato l'Anno europeo 1996 all'*apprendimento lungo tutto l'arco della vita*.

Fra gli obiettivi generali per costruire la società della conoscenza sono indicati anche la promozione dell'ingresso delle nuove tecnologie nelle scuole, l'avvio di un processo continuo in grado di innalzare il livello generale delle conoscenze, l'avvicinamento della scuola alle imprese, l'apprendistato e la formazione professionale, il contrastare l'emarginazione. Sottolineando come il vero confine tra Stato e Stato sia la diversità della lingua, la proposta è di promuovere la conoscenza di almeno tre lingue europee quale condizione indispensabile per ottenere un lavoro, sempre più necessaria in un mercato senza frontiere. Per garantire il futuro dell'Europa e il suo posto nel mondo, concludono gli autori, è necessario dedicare un'attenzione prioritaria allo sviluppo personale dei cittadini almeno pari a quella accordata alle questioni economiche e monetarie. Non solo conoscenze dunque, ma anche e soprattutto competenze personali chiamando fortemente in causa la scuola ed i percorsi di istruzione e formazione.

***Il Rapporto Delors all'UNESCO.*** Nel 1996, Jacques Delors presenta all'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) il Rapporto della *Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*<sup>59</sup> intitolato *Nell'educazione un tesoro*<sup>60</sup>, nel quale mette in luce il ruolo centrale e strategico dell'educazione in un mondo sempre più contraddistinto dall'interdipendenza e dalla complessità.

La *Commissione*, costituita il 2 marzo 1993 su invito di Federico Mayor, Direttore Generale dell'UNESCO, aveva l'incarico di valutare «i nuovi ruoli dell'educazione e le nuove esigenze nei confronti dei sistemi educativi in un mondo caratterizzato dall'accelerazione del cambiamento e da un'intensificazione delle tensioni di carattere

---

<sup>59</sup> La Commissione, composta da 15 personalità del mondo politico, universitario, delle comunicazioni ed educativo di diversi paesi, è stata presieduta da Jacques Delors, ex-ministro dell'Economia e delle Finanze di Francia. Nel corso dei lavori la Commissione ha interpellato altre quattordici personalità del mondo politico, economico e scientifico, e si è avvalsa della consulenza della *International Association of Universities*, dell'*International Council for Adult Education*, dell'*Education International* e della *United Nations University*. Sono state inoltre consultate più di centocinquanta personalità e istituzioni, molte commissioni nazionali dell'UNESCO, la maggior parte degli organismi delle Nazioni Unite e un notevole numero di organizzazioni non statali, che hanno inviato materiali, risposto a questionari o proposto contributi.

<sup>60</sup> Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, [1996], tr. it., Armando, Roma 1997.

economico, ambientale e sociale»<sup>61</sup> e di redigere un Rapporto «destinato principalmente ai governi» contenente «raccomandazioni utili per gli organismi internazionali»<sup>62</sup> e destinato anche «a enti pubblici e privati, a responsabili politici e organi decisionali, e in generale a tutti coloro ai quali spetta formulare e attuare progetti e iniziative in campo educativo», le cui conclusioni e raccomandazioni siano orientate «verso l'azione»<sup>63</sup>.

La tensione tra il globale e il locale, tra l'universale e l'individuale, la consapevolezza che gli uomini stiano diventando sempre più cittadini del mondo ma non debbano perdere le loro radici, l'incontro tra tradizione e modernità in una logica che permetta di abbracciare il cambiamento senza rinunciare al passato e alle tradizioni, la lotta tra il predominio dell'effimero e dell'immediato nei confronti di strategie pazienti a lungo respiro, la tensione tra il bisogno di competizione e la ricerca dell'uguaglianza e delle pari opportunità, il contrasto tra la straordinaria espansione delle conoscenze e le reali capacità degli uomini di padroneggiarle, la contrapposizione tra spirituale e materiale: sono queste le evidenze che il Rapporto pone alla base dell'analisi della situazione e della proposta di un'educazione che sappia affrontare i problemi e promuovere lo sviluppo della persona. Evidenziando come proprio l'educazione di fronte alle sfide del progresso possa essere un mezzo prezioso e indispensabile per raggiungere la libertà e la giustizia sociale, il Rapporto mette in risalto il modo in cui le politiche dell'educazione possono aiutare a creare un mondo migliore promuovendo uno sviluppo sostenibile, ed indica quattro grandi finalità per la scuola del ventunesimo secolo che, secondo la Commissione Delors, dovrebbe poggiare su «quattro pilastri dell'educazione»: *imparare a essere, imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme*. La persona, posta al centro della progettazione educativa, diviene il riferimento costante di un'educazione che assume il compito di consentire a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità, i propri interessi e le proprie attitudini.

*Imparare a vivere insieme* è indicata come la competenza primaria e il fondamento stesso dell'educazione: sviluppare la comprensione e l'attenzione nei riguardi dell'altro, delle sue tradizioni e dei suoi valori è la base per poter costruire e realizzare progetti comuni ed affrontare le sfide del futuro. *Imparare a conoscere*, d'altra parte, è una

---

<sup>61</sup> *Ivi*, p. 240.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> *Ivi*, pp. 242-243.

esigenza determinata dai rapidi cambiamenti che rendono velocemente obsolete conoscenze specialistiche e parcellizzate; al contrario, è necessaria una solida base generale sulla quale costruire le conoscenze richieste per affrontare le situazioni nuove ed apprendere nel corso dell'intera esistenza. *Imparare a fare* è una competenza che consente alla persona di affrontare situazioni nuove e imprevedibili, lavorando in gruppo ed alternando esperienze di studio teorico ad esperienze di attività professionale dalle quali costruire conoscenze attraverso il fare. *Imparare ad essere*<sup>64</sup> è forse il più ambizioso dei quattro pilastri dell'educazione: agire con autonomia, possedere autonomia di giudizio e senso di responsabilità verso gli impegni e gli obiettivi assunti, valorizzare i propri talenti, la creatività e la razionalità, così come l'immaginazione e il senso estetico in una società capace essa stessa di educare e di attualizzare l'uso del sapere.

Delors sostiene, come conclusione, la necessità di realizzare riforme organiche dei sistemi educativi dei paesi europei, per affrontare in maniera unitaria le problematiche relative all'istruzione e alla formazione professionale. «Troppe riforme una dopo l'altra possono significare la morte della riforma, poiché non concedono al sistema il tempo necessario per assimilare il cambiamento o per rendere coinvolte nel processo le parti interessate; inoltre, gli insuccessi del passato mostrano che molti riformatori adottano approcci che si rivelano o eccessivamente radicali o eccessivamente teorici, ignorando ciò che può essere utile appreso dall'esperienza o rifiutando le realizzazioni del passato»<sup>65</sup>. Solo attraverso sistemi più flessibili, con maggiore diversificazione curricolare e possibilità di passaggio tra i vari tipi di istruzione e formazione, si ritiene possano essere fornite risposte valide al problema dell'inadeguatezza tra domanda di competenze e offerta di professionalità nel mondo del lavoro; questo anche con riferimento alla Classificazione ISCED (*International Standard Classification of Education*), sistema *standard* di classificazione internazionale e di analisi comparata dei

---

<sup>64</sup> È questo il tema dominante del rapporto Faure, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, pubblicato dall'UNESCO a Parigi nel 1972.

<sup>65</sup> J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, cit., p. 23.

vari livelli dei sistemi di istruzione creato dall'UNESCO e approvato dalla *International Conference on Education* di Ginevra nel 1975<sup>66</sup>.

### **2.1.2. Lisbona 2000.**

Queste riflessioni generali si concretizzano nel 2000 in precise direttive. Il Consiglio europeo ha tenuto una sessione straordinaria il 23 e 24 marzo 2000 a Lisbona nella quale sono stati concordati i nuovi obiettivi strategici per l'Unione con lo scopo di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza. 'Lisbona 2000'<sup>67</sup> dà, infatti, inizio ad un processo di innovazione delle politiche europee in materia di istruzione e formazione, che si è sviluppato nel primo decennio del XXI secolo e prosegue oggi con nuovi impulsi verso il 2020. Il tema centrale è la svolta epocale determinata dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza, svolta che interessa ogni aspetto della vita delle persone e richiede una trasformazione radicale dell'economia europea, partendo dalla valorizzazione dei punti di forza e dalla gestione degli elementi di criticità. Se l'obiettivo per l'Europa è diventare economicamente competitiva allora si rende necessario adottare una strategia globale per predisporre il cambiamento migliorando le politiche in materia di società dell'informazione, avviare riforme strutturali ai fini della competitività e dell'innovazione, nonché modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale. Il Consiglio, con un approccio coerente e sistemico, si rivolge alle politiche europee comuni relative alle diverse aree di intervento e, tra queste, l'istruzione e la formazione, inaugurando una nuova stagione per le politiche europee. La relazione rappresenta il punto di avvio di un processo virtuoso che ha coinvolto gli Stati membri e i rispettivi sistemi nazionali di istruzione e formazione professionale. Sulla base, infatti, della comune esigenza di far fronte a problematiche nuove, derivanti da rapidi cambiamenti economici, sociali, tecnologici e dal continuo bisogno di rinnovamento delle competenze dei cittadini-lavoratori, i Paesi europei decidono insieme di puntare sullo sviluppo del sistema di istruzione e formazione, per accrescere il livello di

---

<sup>66</sup> *The International Standard Classification of Education (ISCED)*, UNESCO General Conference, 29ma sessione, Novembre 1997.

<sup>67</sup> Per approfondimenti, si rimanda a: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)

competitività dell'Europa. Negli anni successivi la Commissione istruzione ha sviluppato le linee di intervento definendo via via strategie e punti di attenzione.

*Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione.* Nel febbraio del 2001<sup>68</sup> la Commissione individua, in materia di istruzione e formazione, alcune priorità comuni nelle scelte di intervento per il futuro ed il contributo che i sistemi d'istruzione e di formazione dovranno fornire per raggiungere l'obiettivo indicato nel corso del vertice di Lisbona, vale a dire che l'Europa diventi «l'economia più competitiva e dinamica al mondo basata sulle conoscenze, capace di una crescita economica sostenibile con più posti di lavoro, più qualificati e con una maggiore coesione sociale»<sup>69</sup>. Gli obiettivi strategici adottati dai Ministri dell'istruzione sono tre: aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione europea, facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione, aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione. Viene riconosciuto come l'apprendimento non avvenga unicamente nei contesti formalmente deputati all'istruzione e alla formazione. Da un lato, infatti, l'apprendimento formale si realizza in un contesto organizzato e strutturato, appositamente progettato come tale in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento; l'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente e di norma sfocia in una convalida e/o in una certificazione<sup>70</sup>. Dall'altro, ogni contesto di vita determina apprendimenti. L'apprendimento in contesti informali o non formali è fortuito e casuale, avviene attraverso le attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero; non è strutturato, in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse, e non viene certificato<sup>71</sup>.

---

<sup>68</sup> Cfr. Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo intitolata *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, Bruxelles, 14 febbraio 2001 (16.02) (OR.EN), n. doc. prec.: 5980/01 EDUC 18.

<sup>69</sup> *Ivi*, p. 1.

<sup>70</sup> Cfr. Comunicazione della Commissione europea intitolata *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* [COM (2001) 678].

<sup>71</sup> *Ibidem*. «Apprendimento in contesto formale. Apprendimento che si realizza in un contesto organizzato e strutturato (per esempio, in un istituto d'istruzione, o di formazione o sul lavoro), appositamente progettato come tale (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento). L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente e di norma sfocia in una convalida e/o in una certificazione». «Apprendimento in contesto informale. Apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse) e di norma non sfocia in una certificazione. L'apprendimento informale può essere intenzionale, ma nella maggior parte dei casi non lo è (ovvero è



**L'apprendimento permanente.** Nel 2002 viene ribadita l'importanza della formazione continua e della realizzazione di uno spazio europeo per l'apprendimento permanente<sup>72</sup>, inteso come «qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale»<sup>73</sup>.

Nello stesso anno la Commissione Europea definisce i parametri di riferimento per l'istruzione e la formazione<sup>74</sup> e avvia il programma PISA – *Programme for International Student Assessment* –, una indagine statistica standardizzata basata sul programma OCSE per la valutazione internazionale degli studenti quindicenni sviluppato congiuntamente dai paesi aderenti. In particolare, vengono accertati, con periodicità triennale, i livelli ottenuti nelle competenze relative alla lettura, alla matematica e alle scienze.

**Istruzione & formazione 2010.** A Bruxelles nel 2004 il Consiglio dell'Unione Europea presenta la relazione *Istruzione & formazione 2010. L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*<sup>75</sup>, in cui vengono ribaditi principi fondamentali quali concentrare le riforme e gli investimenti nei settori chiave per la società della conoscenza, fare dell'apprendimento permanente una realtà concreta, costruire l'Europa dell'istruzione e della formazione. Si riconosce che un investimento nelle risorse umane rappresenta un fattore determinante della crescita e della produttività; le stime

---

«fortuito» o casuale). «Apprendimento in contesto non formale. Apprendimento che si realizza nell'ambito di attività pianificate non specificamente concepite come apprendimento (in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento). L'apprendimento non formale non sfocia di norma in una certificazione. L'apprendimento non formale, a volte denominato “apprendimento semi-strutturato”, è intenzionale dal punto di vista del discente».

Le definizioni qui sopra riportate sono state inserite nel 2008 nel *Glossario della terminologia VET. Terminology of European education and training policy*, Official Publications of the European Community, CEDEFOP 2008.

<sup>72</sup> Cfr. *Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente* (2002/C 163/01).

<sup>73</sup> *Ivi*, Allegato II *Glossario*.

<sup>74</sup> Cfr. Comunicazione della Commissione europea del 20 novembre 2002, intitolata *Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona* (COM/2002/0629 def.).

<sup>75</sup> Cfr. Risultati dei lavori del Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles, 3 marzo 2004 (08.03) (OR.EN), 6905/04 EDUC 43, *Istruzione & Formazione. L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*. Si tratta di una relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato, concernente il seguito dato agli obiettivi fissati a Lisbona relativamente ai sistemi di istruzione e di formazione in Europa.

presentate indicano che l'innalzamento di un anno del livello di istruzione medio si traduce in un aumento del 5% del tasso di crescita a breve termine<sup>76</sup>.

Riprendendo la relazione del Consiglio di Stoccolma del marzo 2001<sup>77</sup>, la Commissione ribadisce l'insufficiente numero di diplomati dell'istruzione superiore, la scarsa attrattività dell'UE per i talenti, un numero elevato di abbandoni scolastici, la carenza di donne nelle carriere scientifiche e tecnologiche, il mancato completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore da parte di un'ampia fascia di giovani, l'elevata percentuale dei giovani che non acquisiscono le competenze chiave, l'insufficiente partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, il rischio di una carenza di insegnanti e formatori qualificati. Indica, nel contempo, cinque parametri concreti da raggiungere in dieci anni: diminuzione degli abbandoni precoci ad un livello percentuale non superiore al 10% ; aumento almeno del 15% dei laureati in matematica, scienze e tecnologia e, al contempo, diminuzione del disequilibrio tra i sessi; aumento almeno fino all'85% nella popolazione ventiduenne dei giovani che completano gli studi secondari superiori; diminuzione almeno del 20% rispetto al 2000, della percentuale dei quindicenni con scarsa capacità di lettura; aumento della media europea di partecipazione ad iniziative di *lifelong learning*, almeno fino al 12% della popolazione adulta in età lavorativa 25/64 anni. L'elemento di novità è determinato proprio dal fatto che, per la prima volta, sono stati indicati valori concreti da raggiungere, obiettivi strategici chiari, poiché «le politiche dell'istruzione e della formazione sono al centro della creazione e della trasmissione delle conoscenze e sono un elemento determinante delle potenzialità d'innovazione di ogni società»<sup>78</sup>.

Gli sforzi dei paesi membri devono essere rivolti al raggiungimento degli obiettivi condivisi che, in particolare, riguardano<sup>79</sup>:

- le competenze chiave che ciascuno dovrebbe poter acquisire e che determinano il successo di qualsiasi apprendimento ulteriore;
- le competenze e le qualifiche necessarie agli insegnanti e ai formatori per svolgere i loro ruoli in evoluzione;

---

<sup>76</sup> Cfr. Comunicazione della Commissione intitolata *Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa*, COM (2002) 779 del 10 gennaio 2003 (doc. 5269/03).

<sup>77</sup> Cfr. *Conclusioni della Presidenza*, Consiglio Europeo di Stoccolma, 23 e 24 marzo 2001.

<sup>78</sup> *Ibidem*.

<sup>79</sup> *Ivi*, p. 28.

- una mobilità di qualità;
- la convalida e il riconoscimento delle competenze non formali e informali;
- la fornitura di servizi di orientamento;
- la garanzia di qualità per l'istruzione e la formazione professionale;
- un sistema europeo di trasferimento di crediti per l'istruzione e la formazione professionale.

Il confronto fra Paesi membri dell'UE fa emergere un panorama complesso e multiforme, caratterizzato da significative differenze fra sistemi di istruzione e formazione di livello nazionale e regionale. La realtà europea, dal punto di vista delle opportunità di istruzione, formazione e lavoro, è ancora solo virtualmente fruibile in senso globale, a causa della mancanza di trasparenza delle qualifiche e della carenza di disposizioni che permettano ai cittadini di trasferire i titoli acquisiti da un sistema all'altro. Da un lato, i sistemi di istruzione non presentano una uguale organizzazione interna: la diversa durata e i diversi contenuti disciplinari e formativi generano differenti certificazioni al termine dei percorsi; dall'altro, quello che viene certificato è sostanzialmente il livello degli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità disciplinari acquisite, elementi che, per la loro natura strettamente correlata alla cultura del paese di appartenenza, non permettono, in genere, una spendibilità in paesi diversi da quello in cui sono stati valutati. Ciò che manca non sono solo strumenti comuni: occorre condividere l'oggetto stesso della valutazione e la direzione intrapresa dall'Europa è quella di andare oltre il disciplinare, ritornare alla persona per promuovere e certificare le competenze personali, non tanto quindi ciò che si sa, ma ciò che si è in grado di fare con ciò che si sa in situazioni reali. In tale direzione, già la Dichiarazione di Copenhagen del 30 novembre 2002<sup>80</sup> apre la prospettiva di un quadro unico per la trasparenza di qualifiche e competenze, con l'impegno degli Stati europei a realizzare strumenti comuni per rafforzare la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione professionale e migliorarne la qualità e l'attrattività in Europa. Il processo di Copenhagen individua, infatti, tre ambiti di sviluppo: una dimensione politica, con l'obiettivo di stabilire obiettivi comuni europei e di riformare i sistemi di

---

<sup>80</sup> Il processo di Copenhagen, avviato nel 2002, si propone di migliorare le prestazioni, la qualità e l'attrattività dell'istruzione e della formazione professionale (IFP) attraverso una maggiore cooperazione a livello europeo.

istruzione e formazione professionale nazionali; la definizione di quadri e strumenti comuni europei per aumentare la trasparenza e la trasferibilità delle competenze e delle qualifiche e per incrementare la mobilità tra gli Stati membri; la cooperazione tra i diversi Ministeri per favorire la conoscenza e l'apprendimento reciproco a livello europeo e per coinvolgere tutte le parti interessate a livello nazionale. Tra le priorità vengono individuate la trasparenza, l'informazione e l'orientamento, anche attraverso la predisposizione di strumenti comuni: «*Transparency, information and guidance. Increasing transparency in vocational education and training through the implementation and rationalization of information tools and networks, including the integration of existing instruments such as the European CV, certificate and diploma supplements, the Common European framework of reference for languages and the EUROPASS into one single framework*»<sup>81</sup>.

In ogni caso, se da una parte, la diversità dei sistemi formativi, che è una naturale conseguenza di culture e storie nazionali eterogenee, può apparire ancora oggi per molti aspetti un ostacolo difficilmente superabile, gli sforzi compiuti dall'UE in senso cooperativo costituiscono di fatto una grande opportunità di arricchimento dell'intero sistema educativo europeo, che può avvalersi di esperienze e di buone pratiche eterogenee in grado di rendere la stessa diversità, costituita dai caratteri e dalle storie nazionali, un valore aggiunto per ciascun sistema di istruzione e formazione nazionale. Una questione più complessa è quella relativa al come cooperare. Le contingenze economiche e politiche che hanno investito l'Europa negli ultimi anni mettono in dubbio non solo i tempi ma la realizzabilità stessa del processo; cooperare in situazioni di crisi e di contrapposizioni sui temi dell'economia e della produttività non è cosa semplice, ma sono da considerarsi molto positivi quei comportamenti che si sforzano comunque di assumere una dimensione europea. Ciò vale soprattutto a scuola, dove l'unificazione diviene uno strumento in più per dare valore all'offerta formativa,

---

<sup>81</sup> «*Trasparenza, informazione e orientamento. Aumentare la trasparenza in materia di istruzione e formazione professionale attraverso la realizzazione e la razionalizzazione di strumenti e reti di informazione, compresa l'integrazione in un unico quadro comune degli strumenti esistenti, quali il CV europeo, i supplementi ai certificati e ai diplomi, il quadro comune europeo di riferimento per le lingue e l'EUROPASS*» (cfr. *The Copenhagen Declaration: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*).

fornendo ai giovani strumenti di incontro e confronto con le realtà europee, di cui oggi sono di fatto cittadini e nelle quali si troveranno inevitabilmente immersi domani per motivi di studio e di lavoro. Il meccanismo messo in moto dal documento di Lisbona si prefiggeva, infatti, di garantire a ciascun cittadino un'ampia gamma di abilità per adattarsi in modo flessibile ad un mondo in rapido mutamento. Gli atti che si sono susseguiti dal 2004 ad oggi hanno avuto il peculiare obiettivo di definire in un quadro comune sia l'oggetto della certificazione, sia gli strumenti da utilizzare.

### **2.1.3. L'Europass.**

Nel 2004, con l'obiettivo di definire un sistema di certificazione condiviso, viene definitivamente messo a punto l'Europass, il quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze<sup>82</sup>. Composto da cinque documenti (Curriculum Vitae Europass, Europass-Mobility, Supplemento al diploma Europass, Supplemento al certificato Europass, Portfolio Europass delle lingue)<sup>83</sup>, i cui modelli sono allegati al documento istitutivo, e redatto da un soggetto certificatore esterno alla scuola, Europass punta a fornire una certificazione che possa essere riconosciuta in ogni paese dell'Unione Europea. Si presenta come una raccolta personale e coordinata di documenti che i cittadini possono utilizzare su base volontaria, per comunicare meglio e presentare le proprie qualifiche e competenze in tutta Europa.

Il CV Europass è un documento personale che contiene autocertificazioni del singolo cittadino e permette di presentare in modo chiaro, completo, sistematico, cronologico e flessibile le informazioni relative a tutte le sue qualifiche e competenze, a partire dalla conoscenza della lingua madre. Si basa sul modello comune europeo per i curriculum vitae (CV) proposto con la raccomandazione 2002/236/CE.

L'Europass-Mobility è il documento in cui si possono registrare, mediante un modello comune europeo, le esperienze ed i periodi di apprendimento effettuati in un paese diverso da quello di appartenenza, funzionale alla presentazione di ciò che il cittadino

---

<sup>82</sup> Cfr. *Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004, relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)*, successivamente pubblicata in Gazzetta Ufficiale come L. 390/06.

<sup>83</sup> *Ivi*, artt. 5, 6, 7, 8, 9.

ha acquisito dalle singole esperienze, soprattutto in termini di competenze; è compilato dagli organismi di provenienza e di accoglienza che partecipano al progetto di mobilità, in una lingua concordata tra loro e la persona interessata.

Il supplemento al diploma Europass permette di certificare le competenze e fornisce informazioni sui risultati scolastici conseguiti dal titolare a livello di istruzione superiore.

Il Supplemento al diploma Europass (SD) è un documento rilasciato dalle autorità nazionali competenti sulla base di un formato *standard* che è stato predisposto e collaudato da un gruppo di lavoro congiunto composto da Commissione europea, Consiglio d'Europa e UNESCO, ed è disponibile nelle lingue ufficiali dell'Unione europea. Viene allegato al diploma di istruzione superiore, acquisito nel paese di appartenenza secondo gli ordinamenti in esso vigenti, per consentire a persone di uno Stato differente di capire che cosa il diploma significhi in termini di conoscenze e competenze acquisite. In esso vengono descritti la natura, il livello, il contesto, il contenuto e lo *status* degli studi effettuati e completati con successo dal titolare del diploma originale al quale è allegato. Il Supplemento al diploma Europass non sostituisce il diploma originale, né conferisce alcun diritto ad un suo riconoscimento ufficiale da parte delle autorità accademiche di altri paesi. La funzione è semplicemente quella di agevolare una valutazione corretta del diploma originale; in questo senso può quindi servire ad ottenerne il riconoscimento da parte delle autorità competenti o di altri che ne abbiano interesse. Concepito per finalità pratiche, è flessibile e può essere integrato negli anni attraverso un riesame periodico.

Analogamente all'SD, il Supplemento al certificato Europass (SC) è un documento rilasciato dalle competenti autorità nazionali a coloro che detengono un certificato di qualifica professionale corrispondente; esso offre informazioni: sulle capacità e le competenze acquisite; sull'insieme delle professioni a cui il titolare può accedere; sulle istituzioni che hanno rilasciato il certificato e gli organismi di accreditamento; sul livello del certificato stesso e le modalità con cui è stato conseguito; sui requisiti e le opportunità di accesso all'istruzione del livello superiore. L'SC non sostituisce in alcun modo il certificato originale e non conferisce alcun diritto ad un riconoscimento formale del certificato originale da parte delle autorità di altri paesi.

Il Portfolio Europass delle lingue (PL) è un documento nel quale è possibile registrare i propri apprendimenti linguistici, nonché le esperienze e le competenze culturali, con due funzioni distinte: pedagogica e documentale. Infatti, il PL mira a motivare il discente a migliorare la propria abilità nel comunicare in varie lingue e a perseguire nuove esperienze interculturali e di apprendimento, permettendo un bilancio del livello di competenze conseguite ed una riflessione sugli obiettivi personali e sulla programmazione dei percorsi di apprendimento. Ha funzione, inoltre, documentale, perché presenta le conoscenze linguistiche dell'interessato in modo completo, informativo, trasparente e attendibile. Permette un raffronto a livello internazionale e considera tutte le competenze, siano esse state acquisite all'interno del sistema formale d'istruzione o in altri contesti. Il PL contiene: un passaporto delle lingue aggiornato direttamente dall'interessato secondo criteri comuni validi in tutta Europa; una biografia linguistica dettagliata che descriva le esperienze dell'interessato per ciascuna lingua; un dossier in cui conservare il materiale che illustra le conoscenze linguistiche dichiarate.

L'Europass è stato istituito, come detto, nel 2004 e da allora l'Italia, come gli altri Stati membri, ha assunto la responsabilità dell'attuazione della direttiva europea designando un Centro nazionale Europass (CNE), competente per il coordinamento a livello nazionale di tutte le attività connesse alla decisione europea, con il collegamento in rete e il coordinamento della Commissione europea. Il CNE italiano ha sede a Benevento ma, ad oggi, nella scuola non si sono registrate azioni promosse dal Centro e gli unici documenti Europass compilabili sono, di fatto, quelli lasciati alla responsabilità del singolo studente.

#### **2.1.4. Le competenze chiave.**

In un'ottica di rilancio della Strategia di Lisbona, il 18 dicembre 2006 il Parlamento europeo e il Consiglio hanno approvato la *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*<sup>84</sup>.

La Raccomandazione raccoglie le esperienze e le sperimentazioni del documento europeo più significativo sulle competenze chiave: il documento che l'OCSE

---

<sup>84</sup> Cfr. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), successivamente pubblicata in Gazzetta Ufficiale come L. 394/06.

(Organizzazione per la Cooperazione e lo sviluppo Economico) ha elaborato a conclusione dei lavori effettuati tra il 1998 e il 2002 nel quadro del progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*)<sup>85</sup>, e che fa parte del programma OCSE sugli indicatori dell'educazione.

Nel novembre 2003 è stato presentato il Rapporto finale intitolato *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*<sup>86</sup>. La competenza viene definita come la capacità di effettuare con successo un'attività o un compito; è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze ed abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, a rispondere in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto ad un bisogno, oppure a risolvere un problema, eseguire un compito, realizzare un progetto. Essa implica dimensioni cognitive e non cognitive quali conoscenze, abilità, motivazioni, orientamento di valori, atteggiamenti, emozioni e altri elementi sociali e comportamentali che, insieme, possono essere mobilitati per agire in modo efficace. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria ed inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione sistemica tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti. Per la loro stessa natura, le competenze si manifestano o possono essere osservate soltanto nelle azioni concrete effettuate dagli individui in situazioni o contesti particolari. Le richieste esterne, le capacità, le disposizioni individuali ed il contesto contribuiscono tutti alla natura complessa delle competenze. Le competenze si acquisiscono e si sviluppano con l'azione e l'interazione in contesti educativi formali ed informali (a scuola ma anche in famiglia, nell'ambiente

---

<sup>85</sup> Alla fine del 1997, i paesi dell'OCSE hanno dato il via al Progetto DeSeCo: l'obiettivo era quello di arrivare ad una consolidata struttura concettuale che favorisse l'identificazione di competenze chiave e rafforzasse le indagini internazionali misurando il livello di competenza di giovani e adulti. Il progetto, svolto sotto la guida della Svizzera e collegato a PISA, ha riunito esperti in diverse discipline per lavorare con i diretti interessati e gli analisti politici alla realizzazione di una struttura rilevante dal punto di vista strategico. Ciascun paese dell'OCSE ha contribuito al processo. Il progetto ha confermato una diversità di valori e di priorità tra i paesi e le culture; tuttavia, ha anche identificato che ad alimentare la selezione delle competenze chiave esistono sfide di portata universale per quanto riguarda l'economia globale e la cultura, oltre che valori comuni. Per approfondimenti, si rimanda a:

[http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta\\_lo/docu/competenze\\_chiave.pdf](http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_lo/docu/competenze_chiave.pdf)

<sup>86</sup> Il Rapporto finale è stato tradotto in italiano con il titolo: *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*.



di lavoro, ecc.); per lo sviluppo delle competenze è quindi necessario un ambiente materiale favorevole, sia esso istituzionale o sociale. Le competenze chiave sono, in sintesi, quelle competenze importanti in molteplici momenti e settori della vita, essenziali per avere successo e per contribuire al funzionamento della società; permettono agli individui di partecipare efficacemente in contesti sociali differenti, e contribuiscono al successo complessivo della propria vita ed al funzionamento regolare della società e sono necessarie per tutti<sup>87</sup>.

Il Progetto DeSeCo ha portato ad individuare tre grandi categorie di competenze chiave, sulla base di un quadro di riferimento normativo che pone attenzione ai principi fondamentali dei diritti della persona, dei valori democratici e degli obiettivi associati allo sviluppo duraturo: si tratta di caratteristiche essenziali, considerate valide su scala internazionale e necessarie per fare fronte alla complessità della vita moderna. Infatti, la partecipazione effettiva al mondo del lavoro, alla comunità circostante ed alla società, come pure alla vita familiare e ad altri settori sociali, esige persone competenti.

Le tre categorie di competenze chiave sono: *agire in maniera autonoma*, con riferimento all'autonomia e all'identità; *servirsi di strumenti in maniera interattiva*, con riferimento alle interazioni che un individuo ha con il mondo tramite strumenti fisici e socioculturali, compresa la lingua e le discipline scolastiche; *interagire in gruppi socialmente eterogenei*, competenza che pone l'accento sull'interazione tra la persona e gli altri<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> Alcuni attuali processi di valutazione internazionale, in particolare PISA ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)) e l'indagine ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey*, [www.ets.org/all](http://www.ets.org/all)) sulla preparazione e le capacità nella vita degli adulti, condotta da Statistics Canada, forniscono prove empiriche sull'importanza delle competenze chiave in termini di capacità ad interagire con strumenti quali i testi scritti.

<sup>88</sup> Quadro sintetico delle competenze chiave per riuscire nella vita e contribuire al buon funzionamento della società:

AGIRE IN MANIERA AUTONOMA	SERVIRSI DI STRUMENTI IN MANIERA INTERATTIVA	INTERAGIRE IN GRUPPI SOCIALMENTE ETEROGENEI
Difendere ed affermare i propri diritti e interessi, responsabilità, limiti, necessità.	Utilizzare la lingua, i simboli ed i testi in modo interattivo.	Stabilire buone relazioni con gli altri.
Elaborare e realizzare programmi di vita e progetti personali.	Utilizzare le conoscenze e l'informazione in modo interattivo.	Cooperare in rapporto ad un fine comune.

La prima categoria, *agire in maniera autonoma*, è strettamente correlata allo sviluppo dell'identità personale e all'esercizio dell'autonomia, nel senso di assumere decisioni e sostenerle, valutare e programmare percorsi personali, agire in un contesto dato. Promuovere questa competenza significa definire interventi per rendere gli individui autonomi e capaci di sviluppare ed esprimere un sentimento di sé, esercitare i propri diritti, assumere responsabilità nelle varie situazioni della vita, essere orientati verso il futuro, conoscere e muoversi agevolmente nel proprio ambiente. In sintesi, agire in maniera autonoma significa gestire la propria vita in modo attivo e consapevole, cosa che richiede consapevolezza del proprio ambiente, delle dinamiche sociali e dei ruoli che si giocano. La capacità di agire comporta la consapevolezza che le proprie azioni e decisioni si collocano nel più ampio contesto sociale, in relazione alle norme, alle istituzioni, all'economia ed anche alla storia culturale. Occorre capire gli schemi, comprendere le strutture, le regole formali ed informali, le norme scritte ed anche quelle sociali non scritte ma universalmente condivise, i codici morali, le buone maniere ed il protocollo. La capacità di elaborare e concretizzare piani di vita e progetti personali richiede un orientamento verso il futuro, un certo ottimismo bilanciato da un solido senso del reale e del legittimamente sostenibile; si tratta di definire un progetto ponendosi obiettivi, identificando e valutando le risorse disponibili e quelle di cui è necessario dotarsi, apprendere dall'esperienza, monitorare il percorso introducendo, se necessario, modifiche utili e migliorative. Da ultimo, si tratta di essere in grado di far valere i propri diritti, nel rispetto di quelli altrui, costruendo argomentazioni valide e legittime e partecipando attivamente alla vita democratica.

La seconda categoria, *servirsi di strumenti in maniera interattiva*, richiama la capacità di conoscere gli strumenti di cui si può disporre e comprendere la possibilità di modificare il modo in cui si interagisce con il mondo. Il termine "strumento" è utilizzato nel suo senso più ampio ed include tutto ciò che può essere utile a rispondere

---

Agire in situazione, in un ampio contesto.	Utilizzare le nuove tecnologie in modo interattivo.	Gestire e risolvere i conflitti.
--	---	----------------------------------

a molte situazioni importanti della vita quotidiana e professionale: la lingua madre o le lingue straniere, l'informazione e i mezzi per acquisirla e gestirla, le conoscenze e la preparazione culturale, le abilità con cui le conoscenze possono essere utilizzate, ed anche gli strumenti fisici quali i computer, i *Mobile Internet Device*<sup>89</sup> o le macchine che non sono soltanto mediatori passivi, ma parte integrante della relazione attiva tra l'individuo ed il suo ambiente. La capacità di usare il linguaggio, i simboli e il testo in modo interattivo riguarda l'uso effettivo delle capacità della lingua parlata e scritta, delle capacità di calcolo e di approccio ai problemi, ed è uno strumento essenziale per partecipare a un dialogo efficace con gli altri. Sempre in questa seconda categoria è compresa la capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in modo interattivo, anche in termini di competenze informatiche e tecnologiche; occorre essere in grado di riconoscere e stabilire quali sono i dati oggettivi piuttosto che le opinioni, individuare e collocare le fonti delle informazioni e la loro attendibilità, organizzare le conoscenze in modo logico e funzionale. L'innovazione tecnologica comporta la necessità di rispondere a richieste sempre nuove, in ambito lavorativo o sociale, con la consapevolezza che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno potenzialmente la capacità di trasformare il modo in cui le persone lavorano tra loro, riducendo le distanze e l'importanza del luogo, rendendo disponibili in modo istantaneo grandi quantità di fonti di informazione e facilitando i regolari rapporti e il regolare *networking* di persone provenienti da tutto il mondo. Nel contempo, queste tecnologie non permettono la comprensione empatica piuttosto che la lettura del non verbale che la comunicazione in presenza consente.

Nella terza categoria, *interagire in gruppi socialmente eterogenei*, l'elemento fondamentale è l'interazione con gli altri. Per la propria sopravvivenza materiale e psicologica, oltre che con riferimento alla propria identità sociale, le persone dipendono da legami con chi condivide con loro la vita quotidiana, l'esperienza lavorativa, le relazioni affettive. L'attuale società frammentata e varia rende importante la capacità di gestire le relazioni interpersonali anche per creare nuove forme di cooperazione. Le competenze interpersonali o sociali sono particolarmente importanti per la creazione del

---

<sup>89</sup> Con il termine *Mobile Internet Device* (spesso abbreviato in MID) vengono indicati alcuni particolari UMPC (ovvero computer ultra portatili di dimensioni intermedie tra quelle di un palmare e quelle di un tradizionale Notebook), destinati soprattutto alla navigazione in Internet e pensati per un pubblico non professionale.

capitale sociale, perché per vivere in una società multiculturale e parteciparvi, e per adattarsi alle diversità personali e sociali crescenti, occorre poter fare parte di gruppi socialmente eterogenei e funzionare in questi gruppi. Questo permette di apprendere, vivere e lavorare con gli altri all'interno di un'interazione efficace anche con quelle persone che non parlano necessariamente la stessa lingua (letteralmente o in modo metaforico), né condividono lo stesso passato e la stessa storia, che hanno valori culturali diversi o provenienze da contesti socioeconomici differenti.

Per interagire efficacemente con altre persone, una competenza chiave necessaria è, in primo luogo, la capacità di stabilire buone relazioni con gli altri, cosa che permette di stabilire, mantenere e gestire relazioni personali sia, ad esempio, con conoscenti, sia con colleghi o con clienti. Essere in grado di relazionarsi bene è un requisito per la coesione sociale, ma anche, e sempre più, per il successo economico, tanto che le aziende e le economie emergenti stanno investendo molto sull'intelligenza emotiva. Occorrono, infatti, persone capaci di rispettare e comprendere i valori, le convinzioni, le culture e le storie degli altri, di creare un ambiente positivo e coinvolgente, di entrare empaticamente nel ruolo di un'altra persona e immaginare la situazione dal suo punto di vista. Questo permette di saper prendere in considerazione una vasta gamma di opinioni e convinzioni, oltre che di gestire efficacemente le emozioni. Un'altra capacità correlata a questa terza categoria è quella di cooperare, riuscendo a lavorare insieme per il raggiungimento di uno scopo comune; presentare le proprie idee ed ascoltare quelle altrui, negoziare, costruire alleanze, assumere decisioni rispettose del parere di tutti sono altrettante manifestazioni di questa competenza che include anche, come ulteriore aspetto, la capacità di gestire e risolvere i conflitti.

Anche se raggruppate e descritte in categorie, le competenze non sono oggettivabili e non funzionano indipendentemente le une delle altre; al contrario, l'agire competente della persona le mobilita unitariamente in relazione alla situazione da affrontare o al compito da portare a termine. La *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2006 propone un quadro di riferimento in cui le competenze sono definite «alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno

bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»<sup>90</sup>. Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

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

L'ordine di elencazione non corrisponde ad un ordine di priorità o di importanza, poiché tutte le competenze possono essere funzionali ad un positivo inserimento nella vita sociale e professionale; in ogni caso, tuttavia, le competenze nell'utilizzo della lingua madre, nella lettura e scrittura, nel calcolo e nelle tecnologie dell'informazione sono da considerarsi fondamentali anche per l'apprendimento in tutto l'arco della vita.

Si riferiscono, tutte, a tre aspetti fondamentali della vita di ciascuna persona, quali la realizzazione e la crescita personale (capitale culturale), la cittadinanza attiva e l'integrazione (capitale sociale), la capacità di inserimento professionale (capitale umano). Nel documento viene ancora una volta sottolineato come l'istruzione sia l'elemento determinante per promuovere le competenze personali ed assicurare ai cittadini europei la possibilità di acquisire le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità ai cambiamenti che la società attuale sta attraversando. I giovani potrebbero così essere dotati degli strumenti per sviluppare le competenze chiave, che li preparino alla vita adulta e lavorativa costituendo la base per ulteriori occasioni di apprendimento e ricevendo il giusto sostegno per superare eventuali svantaggi educativi determinati da situazioni personali, sociali o economiche; anche gli adulti devono poter ampliare ed aggiornare le personali competenze chiave in tutto il corso della loro vita.

Grande attenzione viene rivolta anche alla conoscenza delle lingue straniere, anticipando gli interventi che nel 2008 porteranno alla promozione di un approccio

---

<sup>90</sup> Cfr. *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006). Allegato, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*, L. 394/06.

metodologico per integrare l'apprendimento della lingua con quello di contenuti disciplinari attraverso l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera (*Content and Language Integrated Learning- CLIL*)<sup>91</sup>. Sempre nel 2008, viene predisposto il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (Common European Framework of Reference for Languages)*<sup>92</sup> che ha l'obiettivo di implementare le politiche di educazione linguistica definendo parametri e criteri trasparenti per la valutazione delle competenze nell'utilizzo funzionale delle lingue europee; il Quadro propone una scala di misurazione della padronanza linguistica che si sviluppa in 6 livelli, dal livello A1, il più basso, al livello C2, il più alto.

### **2.1.5. L'european qualification framework.**

Nel 2008 con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile<sup>93</sup> viene pubblicato il *Quadro europeo delle qualifiche (European Qualification Framework)*, uno strumento comune per confrontare i livelli delle qualifiche acquisite nei diversi paesi. Ciascun paese membro è invitato a rapportare il proprio sistema nazionale delle qualifiche al Quadro europeo operando, da un lato, un collegamento tra le tipologie esistenti e i livelli definiti dall'EQF, dall'altro sviluppando quadri nazionali conformi a quello europeo. Lo sviluppo dell'EQF ha visto impegnata la Commissione europea a partire dal 2004, anno in cui ha assunto il compito di fornire una risposta alle richieste dei paesi membri e delle parti sociali in merito all'esigenza di dare trasparenza alle qualifiche al fine di renderle trasferibili. Utilizzando come criterio i risultati degli apprendimenti acquisiti nei diversi segmenti dei percorsi formativi in termini di ciò che un individuo conosce, comprende e sa fare, nel 2005 la Commissione presentò un quadro articolato in otto livelli che sottopose a consultazione nei 32 paesi coinvolti. Dagli esiti e sulla base dei contributi forniti, il testo fu adottato in via sperimentale nel

---

<sup>91</sup> Cfr. *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni: Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 – 2006* [COM (2003) 449].

<sup>92</sup> Cfr. *Raccomandazione del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa agli stati membri sull'uso del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e la promozione del plurilinguismo*, CM/Rec (2008) 7E.

<sup>93</sup> Cfr. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (2008/C 111/01/CE). Per approfondimenti, si rimanda a: [http://ec.europa.eu/eqf/documentation\\_en.htm](http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm)

2006 ed adottato formalmente nel 2008. L'obiettivo è quello di arrivare alla creazione di una rete di sistemi di qualifiche indipendenti ma tra loro collegati; questo per permettere a ciascun paese di comprendere, riconoscere e validare i titoli rilasciati dagli altri Stati europei. La mobilità e l'occupabilità, oltre che la possibilità di sviluppare il proprio percorso formativo intersecando segmenti formativi di paesi diversi, ne risultano valorizzate e potenziate con benefici per il singolo, per la comunità e per l'economia.

La prima difficoltà che la Commissione si è trovata a dover affrontare è la questione del lessico. Non sempre, infatti, un termine trova la sua precisa traduzione da una lingua in un'altra, anzi, molto spesso termini in apparenza simili hanno significati sostanzialmente differenti. È il caso, ad esempio, del termine 'competenza', che non trova una precisa traducibilità nelle diverse lingue europee<sup>94</sup> o può assumere in una stessa lingua differenti significati<sup>95</sup>. Si è dunque reso necessario allegare alla Raccomandazione le definizioni che si applicano ai termini principali utilizzati nel documento<sup>96</sup>. Particolarmente significativa la definizione di «competenza» come

---

<sup>94</sup> Il termine trova, ad esempio, diverse traduzioni possibili in inglese: *competence* ma anche *ability*, *adequacy*, *appropriateness*, *capability*, *capacity*, *competency*, *craft*, *expertise*, *fitness*, *proficiency*, *skill*, *suitability*, ciascuna con accezioni specifiche e diverse.

<sup>95</sup> Il vocabolario inglese *Collins* fornisce cinque significati differenti per il termine *competence*: «the condition of being capable»; «ability»; «a sufficient income to live on»; «the state of being legally competent or qualified»; «the ability of embryonic tissues to react to external conditions in a way that influences subsequent development»; «the form of the human language faculty, independent of its psychological embodiment in actual human beings». Il termine *competenza* anche in italiano ha molteplici significati; il dizionario *Gabrielli (Hoepli)* riporta, ad esempio: «perizia», «abilità», «cognizione», «esperienza in un campo»; *competente* è «chi ha particolare cognizione, capacità, esperienza in una determinata attività, in un campo particolare».

<sup>96</sup> Cfr. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01/CE)*, Allegato I. Ecco la spiegazione di alcuni termini in essa utilizzati:

- a) "qualifica": risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a *standard* definiti;
- b) "sistema nazionale di qualifiche": complesso delle attività di uno Stato membro connesse con il riconoscimento dell'apprendimento e altri meccanismi che raccordano l'istruzione e la formazione con il mercato del lavoro e la società civile. Ciò comprende l'elaborazione e l'attuazione di disposizioni e processi istituzionali in materia di garanzia della qualità, valutazione e rilascio delle qualifiche. Un sistema nazionale di qualifiche può essere composto di vari sottosistemi e può comprendere un quadro nazionale di qualifiche;
- c) "quadro nazionale di qualifiche": strumento di classificazione delle qualifiche in funzione di una serie di criteri basati sul raggiungimento di livelli di apprendimento specifici. Esso mira a integrare e coordinare i sottosistemi nazionali delle qualifiche e a migliorare la trasparenza, l'accessibilità, la progressione e la qualità delle qualifiche rispetto al mercato del lavoro e alla società civile;
- d) "settore": raggruppamento di attività professionali in base a funzione economica, prodotto, servizio o tecnologia principali;
- e) "organizzazione settoriale internazionale": associazione di organizzazioni nazionali, anche, ad esempio, di datori di lavoro e organismi professionali, che rappresenta gli interessi di settori nazionali;

«comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale».

Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di «responsabilità e autonomia»<sup>97</sup>, proposti anche nei documenti di

f) “risultati dell’apprendimento”: descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d’apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze;

g) “conoscenze”: risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;

h) “abilità”: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l’uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti);

i) “competenze”: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

<sup>97</sup> Cfr. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente* (2008/C 111/01/CE), Allegato II.

		<b>Conoscenze</b>
		Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
<b>Livello 1</b>	I risultati di apprendimento relativi al livello 1 sono	• Conoscenze generali di base
<b>Livello 2</b>	I risultati di apprendimento relativi al livello 2 sono	• Conoscenza pratica di base in un ambiente di studio o di lavoro
<b>Livello 3</b>	I risultati di apprendimento relativi al livello 3 sono	• Conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio
<b>Livello 4</b>	I risultati di apprendimento relativi al livello 4 sono	• Conoscenza pratica e teorica in ampi contesti in ambito di lavoro o di studio
<b>Livello 5*</b>	I risultati di apprendimento relativi al livello 5 sono	• Conoscenza teorica e pratica esauriente e specializzata, in un ambito di lavoro o di studio e consapevolezza dei limiti di tale conoscenza
<b>Livello 6**</b>	I risultati di apprendimento relativi al livello 6 sono	• Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongono una comprensione critica di teorie e principi
<b>Livello 7***</b>	I risultati di apprendimento relativi al livello 7 sono	• Conoscenze altamente specializzate, parte delle quali all’avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, come base del pensiero originario e/o della ricerca; consapevolezza critica di questioni legate alla conoscenza all’interfaccia tra ambiti diversi



<b>Livello 8****</b>	I risultati di apprendimento relativi al livello 8 sono	• Le conoscenze più all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e all'interfaccia tra settori diversi
----------------------	---	--

<b>Abilità</b>	<b>Competenze</b>
Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitive e creativo) e pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'usa di metodi, materiali, strumenti e utensili).	Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.
• Abilità di base necessarie a svolgere mansioni/compiti semplici	• Lavoro o studio, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato
• Abilità cognitive e pratiche di base necessarie all'uso di informazioni pertinenti per svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando strumenti e regole semplici	• Lavoro o studio sotto la supervisione con un certo grado di autonomia
• Una gamma di attività cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni	• Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio; • Adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi
• Una gamma di attività cognitive e pratiche necessarie a svolgere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio	• Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti; • Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio
• Una gamma di attività cognitive e pratiche necessarie a dare soluzioni creative a problemi astratti	• Saper gestire e sorvegliare attività nel contesto di attività lavorative o di studio esposte a cambiamenti imprevedibili; • Esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri
• Abilità avanzate, che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito di specializzazione o di studio	• Gestire attività o progetti, tecnico/professionali complessi assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili; • Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi.
• Abilità specializzate, orientate alla soluzione di problemi, necessarie nella ricerca e/0 nell'innovazione al fine di sviluppare conoscenze e procedure nuove e integrare la conoscenza ottenuta in ambiti diversi	• gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, imprevedibili che richiedono nuovi approcci strategici; assumere la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla prassi professionale e/0 di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi
• le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, comprese le capacità di sintesi e di valutazione, necessarie a risolvere problemi complessi della ricerca e/o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze e le pratiche professionali esistenti	• dimostrare effettiva autorità, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca

riordino del sistema educativo di istruzione e formazione che accompagnano la riforma italiana delineata con la L. 53/03. Se il mandato istituzionale alla scuola non è più ora quello di trasmettere conoscenze ma quello di promuovere le competenze personali dell'allievo indicate nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente al termine del primo e del secondo ciclo*, si comprende la portata di questa definizione che implica per gli insegnanti il compito di predisporre situazioni in cui l'agire competente dell'allievo possa essere comprovato, e per il dirigente sostenere il cambiamento orientando il piano dell'offerta formativa alle attenzioni che la Raccomandazione europea richiama.

Il Quadro europeo delle qualifiche, come detto, rappresenta lo strumento di riferimento per il confronto dei livelli delle qualifiche nei diversi sistemi nazionali; con tale obiettivo, individua i descrittori che definiscono otto livelli europei in termini di risultati di apprendimento suddivisi in conoscenze, abilità e competenze, superando così le differenze esistenti tra i sistemi formativi dei paesi. Le competenze sono differenziate per complessità crescente anche in funzione dell'acquisizione da parte dello studente di maggiore autonomia e responsabilità. I livelli dal quinto all'ottavo sono riferiti all'Istruzione Superiore e sono corrispondenti al Quadro dei titoli accademici dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore sviluppato all'interno del processo di Bologna e approvato dai ministri dell'istruzione superiore nel maggio del 2005 a Bergen<sup>98</sup>. Il

---

<sup>98</sup> *Ivi*, p. 14, *Compatibilità con il Quadro dei titoli accademici dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore*.

Il *Quadro dei titoli accademici dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore* fornisce descrittori per cicli. Ogni descrittore di ciclo dà una definizione generica di aspettative tipiche di esiti e capacità legati alle qualifiche/ai titoli accademici che rappresentano la fine di tale ciclo.

\* Il descrittore per il ciclo breve dell'istruzione superiore (all'interno o collegato al primo ciclo), sviluppato dall'Iniziativa congiunta per la qualità come parte del processo di Bologna, corrisponde ai risultati dell'apprendimento al livello 5 del *Quadro europeo delle qualifiche*.

\*\* Il descrittore per il primo ciclo nel *Quadro dei titoli accademici dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore*, approvato dai ministri responsabili dell'istruzione superiore riuniti a Bergen nel maggio 2005, nel contesto del processo di Bologna, corrisponde ai risultati dell'apprendimento al livello 6 del Quadro europeo delle qualifiche.

\*\*\* Il descrittore per il secondo ciclo nel *Quadro dei titoli accademici dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore*, approvato dai ministri responsabili dell'istruzione superiore riuniti a Bergen nel maggio 2005, nel contesto del processo di Bologna, corrisponde ai risultati dell'apprendimento al livello 7 del Quadro europeo delle qualifiche.

\*\*\*\* Il descrittore per il terzo ciclo nel *Quadro dei titoli accademici dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore*, approvato dai ministri responsabili dell'istruzione superiore riuniti a Bergen nel maggio 2005, nel contesto del processo di Bologna, corrisponde ai risultati dell'apprendimento al livello 8 del Quadro europeo delle qualifiche.

livello corrispondente al diploma italiano di scuola secondaria di secondo grado risulta essere il quarto.

**Nel 2009 l'ECVET e l'EQARF.** Nel giugno del 2009 il Parlamento europeo, proseguendo il lavoro di definizione di quadri condivisi, chiari ed applicabili in ciascuno degli Stati membri, presenta il documento relativo al *Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (European Credit system for Vocational Education and Training - ECVET)*<sup>99</sup>, finalizzato ad agevolare il trasferimento, il riconoscimento e l'accumulo dei risultati comprovati dell'apprendimento delle persone interessate ad acquisire una qualifica. Il documento definisce altresì il processo<sup>100</sup> attraverso cui sono attestati i risultati dell'apprendimento ufficialmente conseguiti attraverso l'attribuzione di qualifiche (o unità<sup>101</sup>).

Nello stesso momento, il Parlamento europeo propone un secondo strumento di riferimento per garantire la qualità dei percorsi di istruzione e formazione professionale, accrescere la trasparenza e la coerenza delle scelte di politica scolastica e fornire agli Stati membri termini comuni di confronto per il miglioramento continuo dei sistemi nazionali. Si tratta dell'*European Quality Assurance Reference Framework – EQARF*<sup>102</sup>, che sviluppa ed implementa il quadro comune di garanzia della qualità favorendo la fiducia reciproca e la mobilità sia degli studenti sia dei lavoratori.

L'Europa ora guarda al 2020 mentre il processo avviato da *Lisbona 2000* sta coinvolgendo gli Stati membri nel confronto dei rispettivi sistemi scolastici nell'avvio dei percorsi di riforma. Lo scenario del terzo millennio prefigura un'Europa in continua trasformazione, in grado di affrontare sfide sempre più complesse, che richiedono

---

<sup>99</sup> Cfr. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema di trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)* (2009/C 155/02), Punto 6.

<sup>100</sup> *Ivi*, Punto h) e allegato 1 (*Riconoscimento dei risultati di apprendimento*).

<sup>101</sup> Per «unità di risultati di apprendimento» si intende un elemento della qualifica costituito da una serie di conoscenze, abilità e competenze che possono essere valutate e convalidate. Nel sistema ECVET rappresenta la più piccola parte valutabile, trasferibile e certificabile di una qualifica. Per approfondimenti, si rimanda a: *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema di trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)* (2009/C 155/02), e *Glossario della terminologia VET: Terminology of European education and training policy* - Official Publications of the European Community, CEDEFOP 2008.

<sup>102</sup> Cfr. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale* (2009/C 155/01), Punto 9.

l'apporto di persone capaci di rispondere efficacemente all'innovazione permanente. Nella premessa alla Comunicazione della Commissione europea del 3 marzo 2010, dal titolo ambizioso di *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*<sup>103</sup>, il presidente José Manuel Barroso sottolinea la preoccupazione per l'elevato numero di disoccupati e l'indebitamento che negli ultimi anni ha coinvolto lo scenario economico europeo, ma ricorda come il futuro dell'Europa dipenda dalla risposta che gli Stati membri sapranno dare, con ambizione e audacia. Superare la crisi è il primo obiettivo, regolamentando i mercati e coordinando le azioni politiche. La Commissione propone per il 2020 cinque obiettivi misurabili che riguardano l'occupazione, la ricerca e l'innovazione, il cambiamento climatico e l'energia, l'istruzione e la lotta contro la povertà<sup>104</sup>, all'interno di una crescita che dovrà essere intelligente, sostenibile e inclusiva.

Per la scuola si tratta di intervenire per ridurre l'abbandono scolastico ed aumentare la percentuale dei giovani laureati. Ancora una volta si investe il settore dell'istruzione della responsabilità di migliorare in termini percentuali la frequenza ed il livello di istruzione della popolazione; il problema vero, probabilmente, rimane quello di promuoverne la qualità, valorizzando i settori formativi che maggiormente possono favorire l'occupabilità e sostenere la ripresa economica. Le scelte di politica scolastica si concretizzano in nuove norme e nuovi documenti ma dall'emanazione alla loro applicazione intercorre tutto quello spazio di scelte collegiali, opzioni metodologiche, riflessioni critiche, valutazioni che ciascun istituto scolastico è chiamato ad assumere nella specificità del contesto in cui opera. Il Dirigente scolastico, che è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali con autonomi poteri di direzione, coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane, e risponde in ordine ai risultati, non può rimanere estraneo al dibattito europeo; al contrario, rappresenta l'elemento

---

<sup>103</sup> Cfr. *Comunicazione della Commissione, Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3.3.2010 COM (2010) 2020).

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 3. L'UE deve decidere qual è l'Europa che vuole nel 2020. A tal fine, la Commissione propone i seguenti obiettivi principali per l'UE:

- il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
- il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in R&S;
- i traguardi "20/20/20" in materia di clima/energia devono essere raggiunti (compreso un incremento del 30% della riduzione delle emissioni se le condizioni lo permettono);
- il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato;
- 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà.

nodale per favorire l'assunzione di responsabilità cui la singola scuola è tenuta nei confronti dei nuovi scenari normativi e pedagogici.

## 2.2 La riforma del sistema educativo di istruzione e formazione.

Contestualmente al percorso di innovazione a livello europeo, in Italia prende avvio il dibattito attorno alla riforma del sistema educativo di istruzione e formazione, in coerenza con le linee di indirizzo condivise dagli Stati membri dell'UE e, all'interno di un profondo rinnovamento dell'organizzazione della Pubblica Amministrazione, inizia nell'ultimo decennio del secolo scorso una riforma complessiva del sistema di istruzione e formazione. Ad 80 anni di distanza dalla riforma Gentile del 1923, nel 2003 viene emanata la legge n. 53 che ridefinisce l'impianto ordinamentale e pedagogico della scuola italiana.

A partire dalla seconda metà degli anni '90, in Italia si assiste, infatti, ad un profondo processo di innovazione del sistema amministrativo che cambia passando da una organizzazione verticista, in cui le norme dettate centralmente dovevano essere applicate localmente, ad un modello sussidiario in cui soggetti istituzionali autonomi concorrono al raggiungimento di obiettivi indicati dallo Stato con leggi di norme generali; nella scuola, non vi sono più i programmi da svolgere, in termini di contenuti disciplinari da insegnare nei tempi e nelle sequenze stabilite dal Ministero, ma un *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* da promuovere, in termini di competenze personali attese alla conclusione dei due segmenti<sup>105</sup> del percorso formativo, con il compito affidato alla scuola di progettare e realizzare percorsi adatti e significativi per gli allievi nei quali le discipline diventino strumento di crescita personale. L'organizzazione del curriculum modifica così il suo impianto logico, abbandonando il criterio ordinatore delle discipline ed assumendo quello delle competenze degli allievi. Il cambiamento è tutt'altro che indifferente sia nell'impianto normativo, sia in quello pedagogico-didattico, sia in quello amministrativo-gestionale ed implica per la scuola un altrettanto radicale cambiamento nella progettazione e realizzazione dell'offerta formativa; in tal senso, la riforma apre nuovi spazi per una diversa responsabilità professionale degli operatori che si trovano a dover governare il processo, siano essi dirigenti o docenti.

---

<sup>105</sup> Primo ciclo e Secondo ciclo.

Nella legge viene subito dichiarato il fine istituzionale del sistema educativo nazionale<sup>106</sup> che mette al centro lo studente: favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana. La realizzazione di un mandato così complesso non può essere sostenuta individualmente dal docente come singolo, o dal dirigente come capo di istituto; al contrario, occorre assumere collegialmente la responsabilità della progettazione e realizzazione dell'offerta formativa che viene affidata all'autonomia e alla responsabilità della scuola chiamata a promuovere la personalizzazione dei piani di studio e il successo formativo degli studenti. La consapevolezza che l'apprendimento formale nella scuola evolve unitamente agli apprendimenti non formali ed informali acquisiti nella vita quotidiana, rende necessario inoltre un coordinamento delle attività con le famiglie e il territorio, con la sussidiarietà necessaria ad una offerta formativa integrata e nella logica di una corresponsabilità educativa di tutti i soggetti che si occupano della formazione dei giovani.

### **2.2.1 La riforma in 14 anni di normativa.**

L'*iter* normativo della riforma del Sistema educativo di istruzione e formazione può essere ripercorso cronologicamente a partire dal 1997, anno in cui viene emanata la legge di delega al Governo che avvia il processo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, la riforma della Pubblica Amministrazione e la semplificazione amministrativa.

**1997** Legge n. 59<sup>107</sup>. **Attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche** con la legge di delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

---

<sup>106</sup> «Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione, il Governo è delegato ad adottare, entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nel rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e di comuni e province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale» (cfr. art. 1, co. 1, L.53/2003).

<sup>107</sup> Cfr. L. n. 59 del 15 marzo 1997, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, in G.U. n. 63 del 17 marzo 1997.

Si tratta della L. 59, cosiddetta legge Bassanini 1, che con l'art. 21<sup>108</sup> attribuisce la personalità giuridica e l'autonomia alle istituzioni scolastiche disegnando un impianto innovativo per il sistema di istruzione e formazione.

**1999** D.P.R. n. 275<sup>109</sup>. **Regolamento dell'autonomia** delle istituzioni scolastiche, autonomia funzionale nei termini di scelte didattiche, organizzative e di ricerca, innovazione e sviluppo.

Il successivo D.P.R. 275/1999, il regolamento dell'autonomia, ne individua le specificità e i campi di applicazione e sottolinea come il raggiungimento degli obiettivi e dei risultati previsti nelle norme generali sia di peculiare competenza delle singole scuole; le singole istituzioni scolastiche sono, infatti, chiamate ad attuare sia una coerente progettazione didattica del Piano dell'offerta formativa sia una funzionale organizzazione del servizio scolastico, con un costante riferimento a *standard* di opportunità e di risultato. L'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca rappresenta per la scuola il dispositivo normativo che legittima le azioni di progettazione e gestione del Piano dell'Offerta Formativa. E' ribadita la discrezionalità professionale del docente, la cui libertà di insegnamento è comunque funzionale e coerente con la realizzazione del POF della scuola in cui opera; tale libertà garantisce al docente la possibilità di scelta degli approcci, dei metodi e delle tecniche per promuovere la migliore preparazione possibile degli studenti, nonché di esprimere la valutazione degli esiti di apprendimento e certificare le competenze acquisite.

**2001** L.C. n. 3<sup>110</sup>. **Modifica del Titolo V della Costituzione Italiana** con l'attribuzione di nuovi compiti e funzioni allo Stato e alle Regioni e il riconoscimento costituzionale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

---

<sup>108</sup> L'articolo 21 è composto da 20 commi che definiscono, tra l'altro, le specificità dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, i requisiti dimensionali, la dotazione finanziaria, il conferimento della qualifica dirigenziale ai capi di istituto.

<sup>109</sup> Cfr. D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59.*

<sup>110</sup> Cfr. Legge di revisione costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*, pubblicata nella G. U. n. 248 del 24 ottobre 2001.



La Legge di revisione costituzionale n. 3/2001 modifica il Titolo V della Costituzione e conclude il processo di decentramento di funzioni dello Stato alle Regioni ed enti locali, inserendo nel dettato costituzionale anche l'autonomia della scuola. Cambiano le competenze dello Stato che, in tema di scuola, non ha più il compito di emanare centralmente i programmi affidando alle scuole, attraverso una gerarchia piramidale, il compito di svolgerli, adattandoli allo specifico contesto sociale e culturale del territorio di appartenenza. Al contrario, lo Stato ha ora il compito di definire le norme generali sull'istruzione e formazione ed i livelli essenziali delle prestazioni di cui tutti i cittadini, quindi anche gli studenti, hanno diritto; le scuole autonome hanno il compito di progettare e realizzare percorsi formativi funzionali al raggiungimento degli obiettivi generali definiti dallo Stato. Una vera e propria 'rivoluzione copernicana' che sposta la centralità dallo Stato alla scuola e allo studente.

**2003** Legge n. 53<sup>111</sup> che definisce le **norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale** (c.d. riforma Moratti); pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale n. 77 Serie Generale del 2 aprile 2003, il testo è entrato in vigore dal 17/04/2003 e da tale data il Governo ha avuto 24 mesi per la predisposizione dei decreti attuativi.

Nel 2003 viene emanata la legge 53 ( c.d. «Riforma Moratti» ), legge di norme generali che riforma la pubblica istruzione ridefinendo l'impianto ordinamentale del sistema educativo di istruzione e formazione. Uno degli elementi nodali della riforma si concentra sulla teoria e sulla pratica dei Piani di Studio Personalizzati, una innovazione educativa e didattica che porta a compimento il processo che, da alcuni decenni, ha portato la scuola italiana a superare, almeno in teoria, il paradigma dei *Programmi* e ad abbracciare quello del *Curricolo*, come sviluppato successivamente nei decreti attuativi per il primo e il secondo ciclo.

Nel 2004 vengono pubblicati i due decreti relativi al Primo ciclo e al Sistema nazionale di valutazione:

---

<sup>111</sup> Cfr. L. n. 53 del 28 marzo 2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, pubblicata nella G. U. n. 77 del 2 Aprile 2003.

**2004** D.Lgs. n. 59<sup>112</sup>. Decreto applicativo della legge 53/2003 al **primo ciclo** di istruzione. Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale il 2 marzo 2004, il decreto definisce le norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione. In allegato al decreto sono state pubblicate le Indicazioni nazionali per i piani di studio della scuola dell'Infanzia, della scuola Primaria, della scuola Secondaria di 1° grado e il profilo finale dello studente.

D.Lgs. n. 286<sup>113</sup>. Pubblicato sulla G.U. n. 282 dell'1 dicembre 2004, il decreto è relativo alla istituzione del **Servizio nazionale di valutazione** del sistema di istruzione e di istruzione e formazione professionale nonché al riordino dell'Invalsi, Istituto Nazionale per la VALutazione del Sistema dell'Istruzione.

Il decreto 59 consegna alla scuola, in sostituzione dei programmi, due nuovi documenti: le Indicazioni e il Profilo. Le *Indicazioni* esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui le scuole del primo ciclo sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità; in esse sono elencati gli obiettivi specifici di apprendimento e alla scuola autonoma è affidato il compito di organizzare per lo studente attività educative e didattiche per aiutarlo a trasformare in competenze personali le conoscenze e le abilità elencate. Il secondo documento è il *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente al termine del primo ciclo; esso esplicita ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe *sapere e fare per essere* l'uomo e il cittadino che è lecito attendersi da lui in questo momento della sua crescita globale. I Programmi, che definivano l'articolazione e l'organizzazione delle diverse discipline ed il cui soggetto logico erano i contenuti da insegnare, lasciano il posto ad un documento, il *Profilo*, che ha come soggetto logico lo studente ed indica le competenze da raggiungere utilizzando le discipline con funzione strumentale.

**2005** D.Lgs. n. 226<sup>114</sup>. Decreto applicativo della riforma al **secondo ciclo** (mai attuato).

D.Lgs. n. 76<sup>115</sup>. Definisce le norme generali sul **diritto-dovere all'istruzione e**

---

<sup>112</sup> Cfr. D. Lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004, concernente la *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato sulla G. U. n. 51 del 2 marzo 2004.

<sup>113</sup> Cfr. D. Lgs. n. 286 del 19 novembre 2004, *Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato nella G. U. n. 282 dell'1 dicembre 2004.

<sup>114</sup> Cfr. D. Lgs. n. 226 del 17 ottobre 2005, *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato nella G. U. n. 257 del 4 novembre 2005 - Supplemento Ordinario n. 174.

**alla formazione**, per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.

D.Lgs. n. 77<sup>116</sup>. Disciplina l'**alternanza scuola-lavoro** “come modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei, sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro”.

D.Lgs. n. 227<sup>117</sup>. Il decreto definisce le norme generali in materia di **formazione degli insegnanti** ai fini dell'accesso all'insegnamento. Nel 2008 vien costituito, con DM 30/07/2008, un apposito Gruppo di Lavoro con il compito di definire i requisiti e le modalità della formazione iniziale del personale docente delle istituzioni scolastiche attraverso la definizione dei relativi ordinamenti didattici universitari ai sensi del D.M. n. 270/04. Nel 2010 il D.M. n.249<sup>118</sup> definisce le modalità istituendo il Tirocinio Formativo Attivo (TFA).

**2007** Il D.M. 22 agosto 2007, n. 139<sup>119</sup> eleva a 10 anni l'obbligo di istruzione, concludendo il percorso avviato dalla L. 9 del 20 gennaio 1999. Il dibattito che segue sulle intersezioni tra le norme scolastiche e quelle sul lavoro, si protrae fino al 3 marzo 2010, quando il Senato approva definitivamente il disegno di legge S 1167-B sul lavoro. Il nuovo testo prevede, all'art. 48, comma 8, che «fermo restando quanto stabilito dall'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, ivi compresa la necessaria intesa tra regioni, Ministero del lavoro e delle politiche sociali e Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le parti sociali, prevista dal comma 4 del citato articolo 48, l'obbligo di istruzione di cui all'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, e successive modificazioni, si assolve anche nei percorsi di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione di cui al predetto articolo 48».

---

<sup>115</sup> Cfr. D. Lgs. n. 76 del 15 aprile 2005, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato nella G. U. n. 103 del 5 maggio 2005.

<sup>116</sup> Cfr. D. Lgs. n. 77 del 15 aprile 2005, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato nella G. U. n. 103 del 5 maggio 2005.

<sup>117</sup> Cfr. D. Lgs. n. 277 del 17 ottobre 2005, *Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, a norma dell'articolo 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato nella G. U. n. 257 del 4 novembre 2005.

<sup>118</sup> Cfr. D.M. n. 249 del 10 settembre 2010, *Regolamento concernente: Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*.

<sup>119</sup> Cfr. D. M. n. 139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, Roma, 22 agosto 2007.

D.M. 31 luglio 2007<sup>120</sup>. Il decreto stabilisce che a partire dall'anno scolastico 2007-2008, le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione procedono all'elaborazione dell'offerta formativa avendo a riferimento in prima attuazione e con gradualità, le **Indicazioni sperimentali per la definizione del curricolo**. Ulteriori precisazioni relative alle Indicazioni sperimentali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e delle scuole del primo ciclo sono fornite dal MPI attraverso la Direttiva n. 68 del 03/08/2007 che illustra le modalità operative di attuazione delle Indicazioni nei vari ambiti dell'amministrazione. In particolare prevede che “per le iniziative mirate allo sviluppo professionale dei docenti occorrerà rivisitare approcci e metodi di intervento, privilegiando la formazione in presenza e i modelli innovativi sviluppati in questi anni, anche in collaborazione con le associazioni professionali e disciplinari. Il rilancio della ricerca didattica dovrà mettere a frutto il ruolo attivo della scuola come luogo di studio e di innovazione”.

*Una riflessione sulle Indicazioni per il primo ciclo.* La specificità delle *Indicazioni* del 2004, con il lungo elenco degli obiettivi specifici di apprendimento distinti in conoscenze e abilità, ha generato un dibattito sulla natura stessa del documento, inteso da molti come nuovi programmi da svolgere. In realtà, le *Indicazioni* non sono affatto la riedizione dei vecchi programmi, e sarebbe un errore intenderle in tal senso, innanzitutto perché è cambiato il quadro normativo. Infatti, è palese l'impossibilità oggettiva di tornare alla logica dei programmi ministeriali, in quanto connessa alla revisione costituzionale (art. 117) che affida allo Stato solo le “norme generali sull'istruzione”, mentre assegna alle autonomie scolastiche l'istruzione (i curricoli) e alle Regioni l'istruzione e la formazione professionale. Nel quadro della «Riforma Moratti» sono emanate le *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle scuole dell'Infanzia, nella Scuola Primaria, nella Scuola Secondaria di I° grado*, che esplicitano i livelli essenziali di prestazione e sono distinte in obiettivi di apprendimento e obiettivi formativi. Nel 2007, con il cambio di Governo, le *Indicazioni* vengono rimesse in discussione e il “cacciavite” del Ministro Fioroni produce le *Nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* in cui le singole discipline (articolate in tre grandi aree disciplinari: area linguistico-artistico-espressiva; area storico-geografica; area matematico-scientifico-tecnologica) sono proposte mediante le interconnessioni tra i diversi saperi, in modo da favorire la

---

<sup>120</sup> Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007, Estremi di registrazione: Reg. 6, foglio 176, pubblicato nella G. U. 31 agosto 2007, n. 202 - Serie Generale.

didattica curricolare. Le *Indicazioni Fioroni* non abrogano le precedenti, anche per il fatto che sono emanate con una norma di rango inferiore<sup>121</sup>; alle scuole è chiesto di sperimentarle per due anni in attesa di una armonizzazione tra i due documenti. Armonizzazione improbabile dato che tra le due *Indicazioni* esiste una profonda frattura, una discontinuità chiaramente rimarcata già a partire dal titolo: non più “Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati”, ma “Indicazioni per il curricolo”, con un impianto pedagogico assolutamente dissimile. Nelle *Indicazioni Fioroni* sono scomparsi pressoché tutti gli oggetti pedagogico-didattici che sostanziano il precedente progetto di scuola, ricavato dall’art. 8 del D.P.R. 275/99 e dalla legge n. 53/03. L’elenco delle assenze è molto lungo. Sono rimasti esclusi: il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*, gli *Obiettivi generali del processo formativo* di cui parla l’art. 8 del D.P.R. 275/99 (di cui in vero rimane qualche accenno), gli *Obiettivi formativi*, le *Unità di apprendimento*, i *Piani di studio personalizzati*, il *Portfolio*, il docente *tutor*, le attività facoltative opzionali, il monte ore su base annuale; persino gli obiettivi specifici di apprendimento dell’art. 8 del D.P.R. 275/99 sono diventati semplicemente gli “obiettivi di apprendimento” senza il termine “specifico” (presente già nella L.59/1997) che inviterebbe ad una analiticità che forse vorrebbe essere evitata o delegata ai docenti. Sul piano dei principi non compaiono, in particolare, il principio dell’ologramma (che lascia il posto ad una più generica “unitarietà del sapere”), quello della sussidiarietà (che lascia il posto alla collaborazione con i genitori e ad un lavoro ‘sui’ genitori piuttosto che ‘con’ i genitori) ed il reticolo concettuale delle capacità, conoscenze, abilità e competenze sostituito da non chiari, nella forma e nella sostanza, “traguardi per lo sviluppo delle competenze”. Il gruppo di lavoro costituito dal Ministero<sup>122</sup> per la *armonizzazione* delle Indicazioni non ha potuto che comprovare l’impossibilità di tale operazione.

---

<sup>121</sup> Le *Indicazioni Moratti* sono introdotte da un Decreto Legislativo, il D.Lgs. 59/2004; le *Indicazioni Fioroni* sono introdotte da un Decreto del Ministro della pubblica istruzione, il D.M. 31 luglio 2007.

<sup>122</sup> Gruppo Tecnico costituito con Decreto Dipartimentale n. 13 prot. N. 5751 del 26 marzo 2009, con compiti di supporto, consulenza, proposte e indirizzo relativi alle iniziative e agli interventi di informazione e formazione, realizzati dagli Uffici Scolastici periferici e riguardanti l’attuazione dei contenuti e profili ordinamentali di cui allo schema di regolamento recante “*Revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*”, approvato in prima lettura dal Consiglio dei Ministri nella seduta del 18 dicembre (parere del Consiglio di Stato; approvazione in seconda lettura dal Consiglio dei Ministri nella seduta del 27.02.2009). Componenti per la Scuola secondaria di 1° grado: Carlo Petracca, Anna Maria Benini, Piero Cattaneo,

Nel 2008, una legge finanziaria modifica le norme sulla scuola mentre la successiva legge n. 169 introduce l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione* di cui al successivo paragrafo 2.2.4.

**2008** Attraverso la legge finanziaria n. 133<sup>123</sup>, ed in particolare l'articolo 64, vengono introdotte profonde **modifiche nell'organizzazione del sistema scolastico nazionale** in ogni suo aspetto. I principali interventi previsti riguardano la riduzione degli organici del personale scolastico, l'aumento del numero di alunni per classe “tenendo anche conto delle necessità relative agli alunni diversamente abili”, la “revisione dell'attuale assetto ordinamentale, organizzativo e didattico”, la formazione iniziale e il reclutamento dei docenti, la valutazione dei dirigenti scolastici.

Con la Legge 169<sup>124</sup> dello stesso anno viene introdotta la disciplina “**Cittadinanza e Costituzione**” nei curricoli del primo e del secondo ciclo di istruzione, e vengono definite nuove disposizioni in materia di valutazione del comportamento e del rendimento scolastico degli studenti. L'articolo 4 ribadisce il ritorno dell'insegnante unico nella scuola primaria. Nuove disposizioni riguardano l'adozione dei libri di testo che verrà effettuata ogni cinque anni.

**2009** Il D.P.R. n. 89<sup>125</sup> ridefinisce l'assetto ordinamentale organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

**2010** Il D.M. 27 gennaio 2010, n. 9 adotta il modello di certificazione dei livelli di competenza raggiunti all'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

I Decreti nn. 87, 88 e 89<sup>126</sup> regolamentano il secondo ciclo di istruzione riordinando gli istituti professionali, gli istituti tecnici e i licei. Con successivi

---

Beatrice De Gerloni, Elena Fazi, Caterina Manco, Daniela Mesti, Silvana Mosca, Maria C. Puglisi, Elena Vaj, Marisa Vicini.

<sup>123</sup> Cfr. L. n. 133 del 6 agosto 2008, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*, pubblicata in G.U. n. 195 del 21.08.2008, S. O. n. 196.

<sup>124</sup> Cfr. L. n. 169 del 30 ottobre 2008, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*, pubblicata nella G. U. n. 256 del 31 ottobre 2008.

<sup>125</sup> Cfr. D.P.R. n. 89 del 20 marzo 2009, *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, pubblicato nella G. U. n. 162 del 15 luglio 2009.

<sup>126</sup> Cfr. D.P.R. n. 87 del 15 marzo 2010, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, (10G0109)*, pubblicato in GU n. 137 del 15.06.2010, S. O. n. 128; D.P.R. n. 88 del 15 marzo 2010, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, (10G0110)*, pubblicato in GU n. 137 del

dispositivi vengono emanate le Indicazioni nazionali per i licei<sup>127</sup> e le Linee guida per gli istituti professionali<sup>128</sup> e per gli istituti tecnici<sup>129</sup>.

**2011** Vengono pubblicate le linee guida per il secondo biennio e il quinto anno degli istituti tecnici e professionali.

## 2.2.2 I documenti normativi del II ciclo.

I *Regolamenti*, con tutti gli allegati ad essi connessi, fanno parte delle *norme generali dell'istruzione*<sup>130</sup>, definite dallo Stato al fine di garantire l'unitarietà del sistema; al loro interno trovano esplicitazione le modalità con cui un determinato settore dell'istruzione superiore viene definito rispetto alla propria identità e alla propria articolazione interna, i criteri utilizzati per l'organizzazione dei percorsi e per la definizione delle diverse riscritture del *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente in uscita, i piani di studio e il monte orario annuale delle singole discipline che li compongono, le caratteristiche della valutazione e dei titoli finali rilasciati, l'articolazione del passaggio al nuovo ordinamento. Norme, dunque, che rappresentano un vincolo preciso per ciascuna istituzione scolastica.

*Le Linee guida*. Le *Linee guida a sostegno dell'autonomia organizzativa, didattica e di ricerca e sviluppo delle istituzioni scolastiche*, al contrario dei *Regolamenti*, rappresentano un documento di tipo orientativo, volto, come dice il titolo stesso, a fornire una guida di lettura delle *Indicazioni* al fine di tradurle nella concretezza della

---

15.06.2010, S. O. n. 128; D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, (10G0111)*, pubblicato in GU n. 137 del 15.06.2010, S. O. n. 128.

<sup>127</sup> Cfr. D.M. n. 211 del 7 ottobre 2010, *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento, (10G0232)*, pubblicato sulla G. U. n. 291 del 14.12.2010, S.O. n. 275.

<sup>128</sup> Cfr. *Intesa del 16.12.2010 in sede di Conferenza Unificata per la realizzazione di raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali e i percorsi di istruzione e formazione professionale. Linee Guida di cui all'articolo 13, comma 1-quinquies del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito dalla legge 2 aprile 2007, n. 40* (le tabelle allegate nn. 1, 2 e 3 sono nella versione definitiva, diffusa col D.M. n. 4 del 18.1.2011, con correzioni rispetto a quelle allegate all'intesa del 16.12.2010).

<sup>129</sup> Cfr. Direttiva n. 57 del 15 luglio 2010 contenente linee guida a norma dell'articolo 8, comma 3, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.

<sup>130</sup> Cfr. Titolo V, art. 117, lettera m.

prassi educativa; non a caso, a fronte di alcuni concetti di tipo pedagogico-didattico (laboratorio, didattica progettuale, valutazione, competenza, flessibilità, ...), si fornisce un'interpretazione che starà all'autonomia didattica, organizzativa e di sperimentazione e ricerca di ciascuna istituzione scolastica far proprio oppure no. Le *Linee guida* vengono indirizzate ai dirigenti e ai docenti degli Istituti Tecnici e professionali, non a quelli dei Licei. Scelta non innocente, rispetto all'impianto generale del sistema ordinamentale del II ciclo, che ben evidenzia la differenza tra questa scelta normativa e quella del D.Lgs. 226/05 attuativo della L. 53/03 rispetto al secondo ciclo, scelta che esprime senza fraintendimenti la volontà di mantenere e alimentare l'impianto ordinamentale ereditato dall'epoca fascista: gerarchizzazione dei percorsi scolastici all'interno di un unico contenitore saldamente governato dallo Stato. Quale altra ragione trovare, del resto, ad una scelta che differenzia tra bisogni di innovazione di un Liceo, di un Istituto Tecnico o di un Professionale? Perché un docente di liceo non ha bisogno di confrontarsi con temi quali l'autonomia e la flessibilità che caratterizzano il nuovo ordinamento, la motivazione degli studenti a costruire un progetto di vita, a progettare e valutare per competenze, ecc., tutti temi ampiamente trattati nelle *Linee guida* pubblicate per i Tecnici e per i Professionali? O si immagina, forse, che un docente di liceo possa confrontarsi con questi temi da solo, in autonoma solitudine, senza necessità di suggerimenti dall'alto, assai preziosi, invece, per quei docenti che, loro malgrado, si trovano in percorsi di altro tipo? Il sospetto che una gerarchia culturale permanga incontrastata è più che alimentato, proprio nel momento in cui si proclama a gran voce la centralità del 'rilancio' dei percorsi tecnici e professionali.

Le *Linee guida* sono organizzate in due sezioni: la prima è dedicata alle *Azioni per il passaggio al nuovo ordinamento*, la seconda agli *Orientamenti per l'organizzazione del curriculum*. Molti passaggi di questo documento possono essere preziosi per il dirigente e i docenti che si vogliano interrogare sul cambiamento necessario per migliorare la qualità degli apprendimenti dei nostri studenti: non è cosa di poco conto, infatti, avere a disposizione definizioni anche concettuali (cfr. la definizione di competenza, le indicazioni metodologiche per operare per progetti, la questione della valutazione e dei suoi strumenti, ecc.), che rappresentano un punto fermo, avallato dall'incontrastabile Parlamento europeo, per affrontare e progettare responsabilmente qualsiasi cambiamento nei percorsi di istruzione e di educazione.



*La struttura dei Regolamenti.* Riprendendo l'analisi dei tre Regolamenti, è possibile individuare caratteristiche comuni, rispetto alle quali è possibile evidenziare elementi di forza o di criticità, in particolare:

1. i risultati di apprendimento dei tre percorsi vengono definiti come la descrizione, declinata in termini di conoscenze, abilità e competenze di ciò che un allievo conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento. La considerazione pedagogico-didattica immediata è che tre aspetti costitutivi, ma assai diversi, dell'apprendimento (conoscenze, abilità e competenze) vengono allineati in una medesima linea interpretativa che non può non favorire una lettura 'lineare' di questo tipo: prima si fanno acquisire le conoscenze, poi si esercitano le abilità e, di conseguenza, si verifica quella sorta di 'super-abilità', quale appare la competenza così posta. Nulla di più lontano, è evidente, dal reale svolgersi dell'apprendimento, a scuola e fuori di essa;
2. è presente un rimando continuo e insistito alla normativa europea, in particolare per quanto riguarda i risultati di apprendimento in relazione alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF<sup>131</sup>), anche ai fini della mobilità delle persone sul territorio dell'Unione. Si sottolinea l'elemento di enorme positività che viene da questa esplicitazione semantica, ampiamente presente anche nelle Linee guida, che spazza via tentativi sempre presenti di letture ideologiche della norma;
3. viene ripreso il documento presente nel D.Lgs. 226/05 come allegato A, il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* al termine di ciascuno dei tre percorsi, meta comune che rinforza il messaggio sulla necessità della tenuta nazionale del sistema educativo, pur nel rispetto dell'autonomia delle scuole. Purtroppo un passaggio normativo così importante anche dal punto di vista pedagogico e didattico è inficiato da evidenti e ripetute incertezze sintattiche e semantiche rispetto al soggetto di tale *Profilo* che, in alcuni capoversi, rimanda all'identità del percorso ordinamentale, in altri torna sullo

---

<sup>131</sup> Cfr. cap 2.1.5.

studente e alle mete formative previste<sup>132</sup>. Segnaliamo questa ‘confusione’ perché può creare significative incertezze in termini pedagogici, e quindi organizzativi e didattici, per quei dirigenti e quei docenti che abbiano correttamente deciso di farne una lettura attenta e puntuale prima di dare avvio operativo ai cambiamenti previsti; non è cosa di poco conto, infatti, affrontare un cambiamento avendo come riferimento centrale l’istituzione piuttosto che lo studente che frequenta l’istituzione stessa!

4. l’organizzazione delle attività educative e didattiche prevede attività e insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti, ferma restando la possibilità prevista dal D.P.R. 275/99 di attivare attività ed insegnamenti facoltativi coerenti con il *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente previsto per il relativo percorso. Tali attività, che non devono comportare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, possono essere scelte dagli studenti che sono tenuti alla frequenza delle attività e degli insegnamenti facoltativi prescelti; le materie facoltative concorrono alla valutazione complessiva;
5. il monte ore annuo delle discipline e le attività didattiche possono, in virtù dell’autonomia didattica prevista dal D.P.R. 275/99, essere organizzate in unità di insegnamento non coincidenti con ore di 60 minuti, ma l’orario complessivo di lezioni fornite da ciascuna istituzione deve essere coincidente al monte orario annuale assegnato e calcolato su ore di 60 minuti<sup>133</sup>;
6. tutte le istituzioni scolastiche dei tre percorsi ordinamentali possono utilizzare *quote di autonomia* pari al 20%, vale a dire possono<sup>134</sup> operare compensazioni tra le discipline e le attività previste dai quadri orario disposti; gli istituti tecnici e professionali possono, altresì, utilizzare *spazi di flessibilità*, vale a dire

---

<sup>132</sup> Un esempio di questo problema: nell’Allegato A, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di Istruzione e formazione*, dei *Regolamenti* relativi agli Istituti tecnici, il paragrafo 2 esordisce così: «L’identità degli istituti tecnici è connotata da una solida base culturale a carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell’Unione europea [...]» e continua mantenendo come soggetto sintattico di tutto il discorso ... l’istituto tecnico! I successivi sottoparagrafi assumono, invece, come soggetto sintattico lo studente che frequenta l’istituto tecnico e articolano i risultati di apprendimento in un elenco comune e due sottoelenchi legati ai due indirizzi previsti.

<sup>133</sup> Si chiude in questo modo un’annosa problematicità presente soprattutto nella scuola secondaria di II grado e, in particolare, negli Istituti Tecnici e professionali che avevano ridotto la durata dell’ora di insegnamento a 50 minuti effettivi, spesso senza il doveroso recupero, al fine di contenere quanto più possibile lo svolgimento delle lezioni nella fascia mattutina.

<sup>134</sup> Il riferimento normativo è all’art. 12 del DPR 275/99.

articolare in modo opzionale, nei limiti delle dotazioni organiche assegnate, le diverse aree di indirizzo allo scopo di corrispondere alle esigenze del territorio e ai bisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e delle professioni all'interno dei piani di studio. Le percentuali degli spazio di flessibilità sono così distribuite:

*Tecnici*: 30% nel secondo biennio e 35% nell'ultimo anno;

*Professionali*: 35% nel secondo biennio e il 40% nell'ultimo anno;

7. esiste la possibilità di aumentare gli insegnamenti opzionali di lingue straniere, purché ciò avvenga senza aggravio per l'organico dell'istituzione scolastica.

Ripercorriamo ora, sia pur sinteticamente, gli aspetti principali dei tre *Regolamenti*.

***I Licei. L'identità.*** I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro.

***La durata.*** Hanno durata quinquennale, sono divisi in due bienni e un quinto anno; il primo biennio, oltre ad avviare all'iniziale approfondimento e sviluppo delle conoscenze e delle abilità e a una prima maturazione delle competenze caratterizzanti le singole articolazioni del sistema liceale, è finalizzato all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, così come previsto dal D.M. 22 agosto 2007, n. 139. Il secondo biennio, anche d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con quelle ove si realizzano i percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore ed i percorsi degli istituti tecnici superiori, prevede specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro. L'approfondimento può essere realizzato anche nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro come previsto dal D.Lgs. n. 77 del 5 aprile 2005, nonché attraverso l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio.

***Gli indirizzi.*** Sei sono i diversi tipi di liceo previsti:

- <b>Artistico</b> suddiviso negli indirizzi:	a. arti figurative b. architettura e ambiente c. design d. audiovisivo e multimediale e. grafica f. scenografia
- <b>classico</b>	
- <b>linguistico</b> <sup>135</sup>	
- <b>musicale e coreutico</b> <sup>136</sup>	
- <b>scientifico</b>	con l'opzione scienze applicate
- <b>delle scienze umane</b>	con l'opzione economico-sociale

*Gli orari.* L'aspetto orario relativo ai diversi tipi di liceo varia a seconda dell'articolazione del piano di studi. Il Liceo **artistico**, nei suoi vari indirizzi, presenta un impegno orario di 1122 ore annuali nel primo biennio, che diventano 1155 nel secondo biennio e nella classe quinta, comprendendo anche le attività e gli insegnamenti obbligatori di indirizzo. Il liceo **classico** presenta un impegno orario di 891 ore annuali nel primo biennio che diventano 1023 nei tre anni successivi. Stessa quota oraria annuale per il primo biennio dei Licei **linguistico, scientifico e delle scienze umane**, che proseguono con un monte ore di 990 per i tre anni successivi. Il **liceo musicale e coreutico** presenta in entrambe le sezioni un monte ore annuale fisso di 1056 ore per tutti i cinque anni.

*Gli insegnamenti.* Limitati sono i cambiamenti delle discipline fondamentali (italiano, latino, greco, storia e filosofia) nel **liceo classico**, mentre aumenta il monte ore di Storia dell'arte nel secondo biennio, si introduce l'insegnamento integrato di Scienze naturali, che comprende le discipline di Biologia, Chimica, Scienze della Terra e si rafforza l'insegnamento della lingua straniera. Confermato lo studio del latino nel **liceo scientifico** che vede aumentare il peso di matematica e delle materie scientifiche. Nell'opzione economico-sociale del **liceo delle scienze umane** si studiano due lingue straniere; sempre in questa opzione non è previsto lo studio del latino, così come nell'opzione scienze applicate per il **liceo scientifico**.

---

<sup>135</sup> Per la riorganizzazione delle sezioni bilingui del liceo linguistico europeo e a indirizzo sportivo è adottato un regolamento successivo.

<sup>136</sup> L'accesso a questo liceo è subordinato al superamento di una prova di verifica delle specifiche competenze possedute.

In tutti i Licei è prevista la presenza del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*<sup>137</sup>) quale insegnamento obbligatorio per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti dell'organico assegnato.

In tutti i Licei l'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione' è svolto nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale.

**Gli Istituti Tecnici. L'identità.** Il Regolamento attribuisce a questi Istituti la caratteristica di una solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento e l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico; tale identità si esprime in un numero limitato di indirizzi correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese, con l'obiettivo di far acquisire agli studenti, in relazione all'esercizio di professioni tecniche, saperi e competenze necessari per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore<sup>138</sup>.

**La durata e gli orari.** Hanno durata quinquennale, sono divisi in due bienni e un quinto anno, al termine del quale lo studente sostiene l'esame di Stato che gli permette di conseguire il diploma di istruzione secondaria tecnica, utile per la successiva frequenza di qualsiasi facoltà universitaria; il quinto anno è anche finalizzato ad un migliore raccordo tra scuola e istruzione superiore e all'inserimento nel mondo del lavoro.

Il monte orario annuale complessivo è di 1056 ore, corrispondente a 32 ore settimanali che vedono, nei diversi sottoperiodi, una diversa articolazione di attività e insegnamenti di istruzione generale e di indirizzo che, nel primo biennio sono funzionali ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione<sup>139</sup> e all'orientamento personale di ciascun allievo.

---

<sup>137</sup> Si tratta di un approccio metodologico che prevede l'insegnamento di una disciplina o di alcune sue parti in lingua straniera veicolare.

<sup>138</sup> Gli Istituti Tecnici Superiori sono previsti dal DPCM 86/08, che si occupa della riorganizzazione del Sistema di Istruzione e formazione Tecnica Superiore (IFTS) e della costituzione degli Istituti Tecnici Superiori (ITS); molte sono, ad oggi, le difficoltà a far decollare un sistema professionale superiore corto che presenta fin dal dispositivo scelto per la sua realizzazione, forti aspetti di criticità, quali, ad esempio l'assenza dell'impresa. Per ulteriori approfondimenti cfr. [www.adiscuola.it](http://www.adiscuola.it).

<sup>139</sup> Il riferimento normativo è al Regolamento adottato con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione n. 139 del 22 agosto 2007.

*Gli indirizzi.* Gli istituti tecnici sono organizzati in due settori, economico e tecnologico, che presentano rispettivamente due e nove indirizzi.

**1) Settore economico**

- Amministrazione, Finanza e Marketing  
Articolazioni: Relazioni internazionali per il Marketing  
Sistemi informativi aziendali
  - Turismo
- 

**2) Settore tecnologico**

- Meccanica, Meccatronica ed Energia  
Articolazioni: Meccanica e meccatronica  
Energia
- Trasporti e Logistica  
Articolazioni: Costruzione del mezzo  
Conduzione del mezzo  
Logistica
- Elettronica ed Elettrotecnica  
Articolazioni: Elettronica  
Elettrotecnica  
Automazione
- Informatica e Telecomunicazioni  
Articolazioni: Informatica  
Telecomunicazioni
- Grafica e Comunicazione
- Chimica, Materiali e Biotecnologie  
Articolazioni: Chimica e materiali  
Biotecnologie ambientali  
Biotecnologie sanitarie
- Sistema Moda  
Articolazioni: Tessile, abbigliamento e moda  
Calzature e moda
- Agraria, Agroalimentare e Agroindustria  
Articolazioni: Produzioni e trasformazioni  
Gestione dell'ambiente e del territorio  
Viticoltura ed enologia
- Costruzioni, Ambiente e Territorio  
Articolazione: Geotecnico

*L'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca della scuola.* L'attività didattica di laboratorio caratterizza gli insegnamenti dell'area di indirizzo dei percorsi degli istituti tecnici; è previsto un monte ore preciso riferito alle attività di laboratorio che prevedono la compresenza degli insegnanti tecnico-pratici; la programmazione di queste ore di compresenza può essere disposta nell'arco dei sottoperiodi in base all'autonomia didattica e organizzativa. Gli Istituti tecnici possono dotarsi, senza oneri per la finanza pubblica, di un comitato tecnico-scientifico composto da docenti e da esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca scientifica e tecnologica, con funzioni

consultive e di proposta per l'organizzazione delle aree di indirizzo e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità.

Gli istituti tecnici collaborano con le strutture formative accreditate dalle Regioni nei Poli tecnico professionali costituiti secondo le linee guida adottate dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca anche allo scopo di favorire i passaggi tra i sistemi di istruzione e formazione.

***Gli Istituti Professionali. L'identità.*** Si caratterizza per una solida base di istruzione generale e tecnico-professionale, che consente agli studenti di sviluppare, in una dimensione operativa, saperi e competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento, considerato nella sua dimensione sistemica per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore.

***La durata.*** Hanno durata quinquennale, sono divisi in due bienni e un quinto anno, al termine del quale lo studente sostiene l'esame di Stato che gli permette di conseguire il diploma di istruzione professionale, utile per la successiva frequenza di qualsiasi facoltà universitaria; il quinto anno è anche finalizzato ad un migliore raccordo tra scuola e istruzione superiore e all'inserimento nel mondo del lavoro

***Gli indirizzi.*** Gli istituti professionali sono organizzati in due settori, dei servizi e industria e artigianato; il settore dei servizi presenta quattro indirizzi, quello dell'industria e dell'artigianato due.

**1) Settore dei servizi**

- Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale
- Servizi socio-sanitari
- Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera
- Servizi commerciali

---

**2) Settore industria e artigianato**

- Produzioni industriali e artigianali
- Manutenzione e assistenza tecnica

***Gli orari.*** Anche gli istituti professionali hanno un monte orario annuale divisibile in una organizzazione che prevede 32 ore settimanali di 60 minuti. Esiste un'area di istruzione generale comune a tutti i percorsi a cui si aggiungono le attività e gli insegnamenti delle aree di indirizzo, che possono essere ulteriormente specificate in opzioni.

*L'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca della scuola.* L'attività didattica di laboratorio caratterizza gli insegnamenti dell'area di indirizzo dei percorsi degli istituti tecnici ed è previsto un monte ore preciso riferito alle attività di laboratorio che prevedono la compresenza degli insegnanti tecnico-pratici; la programmazione di queste ore di compresenza può essere disposta nell'arco dei sottoperiodi in base all'autonomia didattica e organizzativa. L'istituto professionale può svolgere in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia, anche un ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale di competenza regionale; a questo fine l'istituto professionale può rilasciare qualifiche professionali alla fine del terzo anno e diplomi professionali alla fine del quarto. Gli istituti professionali per il *settore industria e artigianato* sono dotati di un Ufficio tecnico che ha il compito di sostenere al meglio l'organizzazione e il funzionamento dei laboratori didattici attraverso l'adeguamento delle strumentazioni tecnologiche e la sicurezza delle persone e dell'ambiente.

*Le nuove sfide per il Dirigente scolastico.* È evidente come un cambiamento di così grande portata necessiti di un capo di Istituto con ruolo, responsabilità e competenze diverse. La scuola non ha più un compito attuativo ed assume un compito progettuale. Il ruolo del preside e del direttore didattico, responsabili nella scuola della applicazione di norme, ordinanze, circolari, direttive ministeriali in un impianto verticistico, non è adeguato per la gestione unitaria della scuola autonoma; in tal senso, l'art. 25 del D.Lgs. 165/2001, istitutivo della qualifica dirigenziale, segue la linea delle riforme definendo il ruolo dirigenziale. Per progettare, tuttavia, una *governance* globale della Riforma occorre incidere sui nodi più critici, sempre considerando che lo sguardo del Dirigente deve necessariamente tener conto delle diverse prospettive pedagogiche, giuridiche, amministrative e gestionali.

Pur con le inevitabili criticità che una modifica degli ordinamenti contiene, non fosse altro per le molte mani tra le quali sono passati i documenti per arrivare alla stesura finale, la Riforma costituisce, a parere di chi scrive, l'occasione storica concreta per la definitiva trasformazione della figura apicale di sistema dal ruolo di Preside a quello di Dirigente. Il cuore della funzione dirigenziale è infatti identificabile nel sapere costruire una squadra di governo e contribuire efficacemente alla gestione di una comunità di professionisti, valorizzando i diversi talenti, delegando in modo intelligente compiti e



responsabilità. Perché i docenti vivano il processo di Riforma come una valorizzazione della professionalità occorre che il Dirigente si assuma il ruolo di responsabile dell'organizzazione in un ambiente di apprendimento, assumendo una forte *leadership* istituzionale per promuovere la partecipazione attiva e responsabile di tutti.

### **2.2.3 Cittadinanza e Costituzione: un insegnamento per compiti reali.**

All'interno del percorso generale della riforma del sistema scolastico, nell'anno scolastico 2009-2010 è stato introdotto nel sistema scolastico l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, così come dettato dall'articolo 1 della legge n. 169/2008 e ribadito nei più recenti Regolamenti attuativi. Le istituzioni scolastiche sono state autonomamente impegnate ad esplorare modalità organizzative e metodologiche per rendere effettivo tale insegnamento; in particolare, il documento di indirizzo per l'insegnamento *Cittadinanza e Costituzione* propone una precisa riflessione sul tema del rapporto tra il singolo e la società, attraversando gli spazi della educazione e della promozione di competenze personali alte per l'esercizio consapevole della cittadinanza. Analizzando il documento, possono essere individuati alcuni elementi interessanti che riconducono al discorso generale sulla questione della riforma e della progettazione per competenze. Sono presentati, infatti, per tutti i gradi di scuola «nuclei tematici e obiettivi di apprendimento» specifici, che si articolano in «obiettivi di apprendimento» e «situazioni di compito per la certificazione di competenze personali», definite in relazione a quattro assi: *dignità umana, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione*. In realtà gli obiettivi di apprendimento attengono esclusivamente a una dimensione di contenuto (sono una lista di “*contenuti/conoscenze*”). Le *situazioni di compito* comprendono invece al loro interno: *atteggiamenti* (es. riconoscersi come persona, cittadino e lavoratore; esplorare le proprie multi appartenenze [...] individuare gli elementi di esse che contribuiscono a definire la propria identità, ecc.; essere consapevoli delle caratteristiche del territorio, ecc.); *comportamenti* (conoscere e rispettare la funzione delle regole e delle norme; interagire positivamente; rispettare il codice della strada, ecc.); *conoscenze* (conoscere lo Statuto delle studentesse e degli studenti; conoscere il codice della strada, ecc.); *abilità* (riconoscere in fatti e situazioni

le conseguenze del mancato rispetto di principi e regole; leggendo giornali e seguendo mass media riconoscere azioni, ruolo e storia delle organizzazioni mondiali, ecc.). Molti di questi obiettivi/situazioni di compito rientrano di fatto proprio in quell'ambito "educativo e culturale", che il Documento ha definito di competenza di tutti i docenti e di tutte le discipline. Questi due elementi, obiettivi di apprendimento e situazioni di compito, rimandano al richiamo ai «percorsi educativi finalizzati alla trasmissione e all'acquisizione di contenuti e competenze attinenti al concetto di cittadinanza attiva» che il documento esplicita, ed in particolare, all'utilizzo di metodologie didattiche attive che permettano di tematizzare il sapere connesso al tema di *Cittadinanza e Costituzione*. Da questo una prima osservazione: è superato il rimando alla dicotomia tra obiettivi educativi e obiettivi didattici, struttura portante della programmazione curricolare disciplinarmente centrata, che porterebbe a pensare percorsi affidati genericamente a tutto il Consiglio di classe per la parte educativa ed a docenti di disciplina per la parte dei contenuti. Non si tratta, quindi, di riproporre la definizione di obiettivi e finalità, ambiti disciplinari e soggetti cui affidare la realizzazione di percorsi paralleli e dicotomici, ma, al contrario, di pensare ad una progettazione centrata sulla promozione delle competenze personali e declinata in percorsi concreti che permettano agli allievi di «sperimentare in prima persona le implicazioni connesse a ciascun argomento trattato». Questo comporta la traduzione in prassi educative in grado di offrire uno spazio reale e concreto all'allievo, all'interno del quale promuovere le sue capacità progettuali e riflessive, mobilitandole in un contesto in cui utilizzare conoscenze e abilità. La caratteristica specifica di *Cittadinanza e Costituzione* rende, in tal senso, fondamentale un lavoro condiviso da tutti i docenti che, a partire dalle competenze personali indicate nel documento, progettino e realizzino situazioni di compito in cui sono implicate le conoscenze e le abilità specifiche della propria disciplina, al fine di poter concorrere responsabilmente ed in modo documentato alla certificazione conclusiva di tali competenze. Ad esempio, «riconoscere i valori che rendono possibile la convivenza umana e testimoniarli nei comportamenti sociali» può essere una competenza personale attorno alla quale si sviluppano situazioni di compito agite utilizzando discipline differenti dalla storia, proprio per il fatto che, come competenza personale, rimanda alla persona ed al suo unitario percorso di crescita e maturazione.

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, dopo un primo bilancio della strategia di Lisbona, l'Unione europea guarda già ai prossimi 10 anni. In particolare, tra le priorità di *Europa 2020*, troviamo quella di una *crescita intelligente* basata, cioè, su un'*economia della conoscenza e dell'innovazione*. Ugualmente fa l'Italia che, con il documento Italia 2020<sup>140</sup> firmato congiuntamente dal Ministro del lavoro e dal Ministro dell'Istruzione, individua nell'integrazione tra apprendimento e lavoro la scelta vincente per l'occupabilità dei giovani. Le stesse *Linee guida per la formazione*<sup>141</sup> ribadiscono l'integrazione tra il sistema educativo di istruzione e formazione e il mercato del lavoro. Un'integrazione che si realizza gradualmente basandosi proprio sul concetto di *competenze personali*, filo rosso che lega tutti i dispositivi normativi della riforma. I processi di vero cambiamento non possono prescindere dall'impegno e dalla responsabilità personali; la scuola pensata come un generico soggetto istituzionale non esiste ma esistono gli insegnanti, gli allievi, i dirigenti, il personale non docente, i genitori, persone chiamate ad agire responsabilmente e ad impegnarsi per promuovere le competenze personali degli allievi attraverso percorsi educativi nei quali si integrino in maniera ordinaria e sistematica teoria e pratica, studio e lavoro, riflessione e azione.

Se i dati dello studio *Il mondo 2025*, presentato dalla Commissione europea nel novembre 2007, sono attendibili, in quell'anno il 61% della popolazione mondiale sarà in Asia mentre l'Unione europea ne avrà solo il 6,5%, con la più alta percentuale sopra i 65 anni. Inoltre, Unione europea, Stati Uniti e Giappone perderanno il loro primato nel commercio, nella produzione mondiale e nello sviluppo scientifico. L'Europa diverrà via via più debole, a meno che non reagisca alle sfide che si impongono. In particolare a quella della libera circolazione della conoscenza e del talento: la cosiddetta "quinta libertà", dopo la libera circolazione di beni, servizi, persone e capitali. La conoscenza e il talento vanno coltivati e la scuola ha gli strumenti per farlo; la prima verifica sarà nel 2015, anno in cui si diplomeranno i primi studenti dei nuovi ordinamenti dell'istruzione secondaria superiore.

Ma la scuola, ancorché il Ministero si stia facendo promotore di ogni sorta di Olimpiade (della matematica, della fisica, dell'italiano, dell'informatica, delle scienze naturali,

---

<sup>140</sup> Cfr. *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Roma, 23 settembre 2009.

<sup>141</sup> Cfr. *Linee guida per la formazione 2010*, Intesa tra Governo, Regioni, PP.AA. e Parti Sociali, 17 febbraio 2010.

della cultura e del talento) è pronta a misurarsi con la competenza? Si tratta di una sfida metodologica e didattica che rompe la pratica consolidata in anni di programmi e programmazioni. Come può la scuola riconoscere che il vero pericolo è trasmettere un sapere “morto”, senza creatività e passione, pur continuando a imporre ai giovani di investire 13 anni in frequenza scolastica? Questo in un divario generazionale sempre più accentuato, con “nativi digitali” che sviluppano logiche sempre più reticolari e meno lineari, in netto contrasto con quelle della formazione tradizionale, ancora incapace di transitare dall’insegnamento all’apprendimento e alla centralità dello studente. La strada delle competenze personali è forse quella che aiuterà a risolvere l’emergenza educativa di cui tanto e a ragione si parla, ma chi opererà i mutamenti che il cambio di paradigma delle competenze comporta? Quali competenze devono avere i docenti e quale continuità è possibile garantire a fronte della insuperabile intermittenza dell’insegnamento, quando per i motivi più vari ogni anno un docente su quattro non assicura continuità alla stessa scuola? Senza trascurare che il merito non è un criterio applicato e che non esiste uno sviluppo della carriera docente che ne tenga conto. Insieme alla riforma dei contenuti di insegnamento-apprendimento, servono strategie e strumenti per realizzarla.

In questo ampio scenario, il Dirigente scolastico è chiamato dal proprio ruolo a conoscere le finalità che caratterizzano la riforma del sistema educativo di istruzione e formazione ed a promuoverne l’attuazione, a partire dalla scuola reale che dirige e attraverso la valorizzazione delle risorse assegnate dal Ministero. Autonomia e dirigenza hanno definito un preciso spazio di responsabilità del Dirigente scolastico, che appare strategico in vista del costante miglioramento dell’offerta formativa del singolo istituto e della sua governabilità all’interno del sistema educativo nazionale. In tale ottica, la figura del dirigente scolastico assume un ruolo centrale in ordine allo sviluppo di una vera e propria cultura dell’innovazione che deve accompagnare l’agire educativo messo in atto dall’istituzione scolastica, qualunque sia l’ordine e il grado di scuola. Il D. Lgs. 165 che nel 2001 istituisce la qualifica dirigenziale attribuisce, infatti, al dirigente specifici compiti e responsabilità: la gestione unitaria dell’istituzione, la responsabilità della gestione delle risorse e dei risultati del servizio. Il ruolo è quello di garante della coerenza e congruenza tra le scelte effettuate dalla scuola e le norme generali dettate

dallo Stato, orientando e guidando nel cambiamento attraverso l'individuazione e l'utilizzo degli spazi di esercizio dell'autonomia.

## **2.3 I dispositivi pedagogici in educazione.**

### **2.3.1 La dialettica “dispositivo/uomo”.**

Il filosofo Michel Foucault, per spiegare vari meccanismi sociali, ha messo a punto il concetto di dispositivo: una “rete” che si stabilisce tra elementi eterogenei (leggi, discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, ecc.), un insieme di pratiche istituzionali, organizzative e tecniche, unificate dalla funzione strategica della realizzazione di obiettivi di controllo sociale, perché in grado di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli «esseri umani», al punto che Heidegger ha visto nei dispositivi dell'attuale società della tecnoscienza la fine dell'umanesimo.

Nel dibattito pedagogico, Riccardo Massa ha introdotto questo stesso concetto per «evocare il sistema incorporeo delle procedure in atto nell'istituzione scolastica e in qualunque situazione educativa» in modo da evidenziare che è il dispositivo che «determina la forma-scuola e il suo funzionamento»<sup>142</sup>.

Si scontra però con questa interpretazione di dispositivo la concezione dell'uomo che, in quanto unico animale dotato di *lógos*, come ci ricorda Aristotele, è un essere «in grado di dare inizio coi propri mezzi a qualcosa di nuovo che non si può spiegare con la reazione all'ambiente e agli avvenimenti»<sup>143</sup>.

### **2.3.2 Nella responsabilità e nella libertà la peculiarità dell'uomo.**

Per approfondire la riflessione in merito, è opportuno richiamare la distinzione tomista fra *actus hominis* e *actus umani*.

Nella concezione tomista, per *actus hominis* si intendono atti che possono essere

---

<sup>142</sup> Cfr. R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1990; Id., *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari 1998.

<sup>143</sup> H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, [1951], tr. it., Ed. di Comunità, Torino 1999, p. 624.

compiuti solo dall'uomo, non da altri viventi o da esseri artificiali, ma in ogni caso necessitati anche in lui, analogamente a quanto si rileva per i comportamenti istintuali propri degli animali o per le operazioni svolte dalle macchine. Gli *actus hominis* avvengono nell'uomo o sono perfino da lui compiuti in modo consapevole ma, in ogni caso, sono determinati dall'interazione con processi naturali fisici e psichici che lo portano a subire ciò che accade e a compiere ciò che compie. L'uomo, in questa prospettiva, «opera» come le macchine e ha «reazioni» e «riflessi condizionati» come gli animali.

Esclusivi dell'uomo e qualitativamente suoi, di nessun altro essere vivente, sono gli *actus umani*, che hanno origine nell'intenzionalità e nel *lógos*<sup>144</sup> di ogni soggetto umano e che, assunti soltanto nella coscienza e nell'autocoscienza di ciascuno nel loro momento aurorale, si mantengono poi nell'ambito dell'intenzionalità e del *lógos* del soggetto che li compie, mentre si manifestano in comportamenti osservabili. Di fatto, sono le «azioni umane libere e responsabili». Per essere tali, esse mostrano le caratteristiche di seguito descritte, che si presentano non in maniera sequenziale, ma simultanea, circolare:

- sono concepite mentalmente prima di essere eseguite e rapportate alle altre scelte possibili, nella fase della ricerca dei motivi che giustificano ogni azione;
- nella fase della valutazione che precede il loro realizzarsi, sono analizzate per considerare se, quanto, perché e a quali condizioni gli scopi e i mezzi per realizzarle nella situazione data sarebbero, o meno, veri, buoni, giusti, belli;
- nelle fasi della scelta e dell'azione, sono scelte volontariamente in coscienza e autocoscienza perché considerate le migliori possibili nei contesti dati, e in seguito eseguite, commisurando al contesto in cui si collocano, fino alla loro conclusione, mezzi e scopi;
- dopo il loro compimento, sono sottoposte di nuovo all'intenzionalità e al *lógos* di ciascuno, al fine di valutare sia gli esiti delle scelte intenzionali sia le conseguenze non intenzionali, da considerare per decidere altri atti umani che correggano i precedenti rivelatisi non adeguati.

Dunque, se è vero che l'uomo non è soltanto un essere attivo e libero che compie azioni umane nel tempo e nello spazio, ma anche un essere passivo, costretto, per i vincoli e le

---

<sup>144</sup> Tommaso d'Aquino, *S. Th.* I-II, q. 1, a. 1, c.

pressioni che non dipendono da lui, a operazioni e a reazioni comportamentali, è altrettanto vero che è la tipologia degli atti umani ad esercitare un fascino sorgivo su ciascuno, perché in essi la ragione e la volontà permettono di dominare ciò che si fa, di scegliere sulla base dei motivi che aprono verso direzioni diverse, senza determinismi, e di agire come si delibera, nella consapevolezza delle eventuali costrizioni.

### **2.3.3 Dispositivi naturali e artificiali.**

Tra gli atti che l'uomo compie perché comandati senza intenzionalità e senza ragione dalla natura e dalle circostanze della storia e gli atti veramente umani c'è una sproporzione disarmante, anche se questo dato è spesso dimenticato, sulla base della «rivoluzione», in particolare della tecnica e della tecnologia che, cominciata a ritmi incalzanti nel neolitico superiore, ha visto un'accelerazione eccezionale con l'avvento della scienza moderna. Ma la realtà rende evidente la supponenza umana, mostra come l'uomo non possa sottrarsi alle regole della natura e alla forza delle circostanze. La natura nel suo complesso, infatti, continua a «porre» l'uomo più di quanto egli riesca a «porla», lo «imposta» più di quanto egli riesca ad «impostarla»; le stesse circostanze risultano determinanti e non evitabili.

Atti umani sbagliati, non corretti per nulla o a sufficienza, concorrono ad aumentare la sproporzione tra quanto gli uomini dispongono e quanto sono disposti da qualcosa che è fuori o dentro loro. In questo modo, gli spazi della tecnica e della tecnologia, che avrebbero dovuto sostenere gli atti umani più alti, possono rappresentare una vera e propria realtà artificiale con condizionamenti peggiori di quelli posti dalla natura: gli uomini, che avrebbero voluto plasmare, si trovano plasmati, comandati al posto di comandare, trasformati da soggetti di atti umani ad oggetti di atti dell'uomo necessitati dall'apparato tecnico-scientifico da loro stessi realizzato.

Così, lo spazio edificato della natura artificiale che, proprio grazie all'intenzionalità e al *lógos* che avrebbero dovuto ispirarla e guidarla, avrebbe dovuto permettere l'esercizio massimo della creatività, della libertà e della responsabilità degli uomini, nella verità e nella giustizia, si è trasformato nel suo contrario, in un «dispositivo» che sottrae agli uomini quanto di più peculiare esista per loro: gli atti umani.

Natura, circostanze della storia, natura artificiale rappresentano in sintesi luoghi che

continuano a disporre dell'uomo secondo leggi che egli spesso non riesce nemmeno a tematizzare nella intenzionalità e a spiegare attraverso il *lógos*.

#### **2.3.4. Dispositivi familiari e comunitari.**

Anche realtà umane come la famiglia e la comunità di appartenenza possono permettere solo a certe condizioni che gli atti umani siano o diventino maggioranza rispetto agli atti dell'uomo. Infatti, in una varietà di modi, consapevoli o meno, casuali o voluti, pacifici o violenti, la visione del mondo e della vita, le pratiche culturali, i sentimenti umani, i significati da attribuire a cose e vicende, i comportamenti e le abitudini comunemente presenti nel parentado e nella comunità di appartenenza si «impongono» senza soluzione di continuità sui nuovi nati, secondo linee non certo decise dai soggetti coinvolti per obbedirvi liberamente e responsabilmente, in intenzionalità e *lógos*<sup>145</sup>.

Le decisioni circa la cura, l'allevamento, l'insegnamento, la definizione di regole che i figli devono rispettare sono infatti prese dai genitori, senza preoccuparsi di accertarsi se i figli riconoscono e condividono, nella loro intenzionalità e nel loro *lógos*, come veri, buoni, belli, giusti, utili e piacevoli questi interventi condotti nel modo con cui sono condotti. Non sempre e necessariamente si può parlare di atti umani per gli stessi genitori; certamente i figli li percepiscono come atti degli uomini "genitori", che, sulla base di un assestamento co-evolutivo, li spingono, come risposta, ad altre «operazioni» e ad altre «reazioni comportamentali». Per i figli sono dunque dispositivi più condizionanti di quelli naturali e artificiali, perché non danno, come questi, immediato sentimento di piacere, ma solo, spesso, quello del dis-piacere, perché appaiono mere manifestazioni di forza.

Tutto ciò è ancora più evidente a livello di comunità di appartenenza, per i gusti estetici, le abitudini alimentari, le credenze cognitive, le pratiche economiche, le scelte professionali, i giudizi morali, i valori e principi etici, i significati culturali, i processi politici, le preferenze ideologiche e partitiche, la stessa fede, per principio insensata se non frutto di intenzionalità e libertà. In proposito, diceva Rousseau «la fede dei fanciulli

---

<sup>145</sup> Come è noto, un equilibrio di Nash si ottiene quando ciascun individuo che partecipa a un dato gioco sceglie la sua mossa strategica in modo da massimizzare la sua funzione di retribuzione, sotto la congettura che il comportamento dei rivali non varierà a motivo della sua scelta; ciò significa che, se pur dovesse conoscere in anticipo la mossa dell'avversario, il giocatore non farebbe una mossa diversa da quella che ha fatto.



e di molti uomini», in teoria dimostrazione del massimo di libertà e di responsabilità che ogni uomo si dovrebbe assumere in coscienza e autocoscienza, sarebbe, in realtà, «una questione di geografia: saranno ricompensati per essere nati a Roma anziché alla Mecca»<sup>146</sup>. E che l'uomo «non è mai turbato dal fatto che le stesse cause che lo hanno reso anglicano a Londra l'avrebbero fatto diventare buddhista o confuciano a Pechino»<sup>147</sup>.

In questi processi di socializzazione, inculturazione, acculturazione, che rendono evidente a ciascuno ciò che tutte le persone frequentate considerano evidente sebbene, in sé, magari non lo sia affatto, un ruolo assai particolare è svolto anche dalle istituzioni comunitarie: gli enti locali e territoriali, la scuola, le università, i mass media, le imprese, le organizzazioni politiche e amministrative, lo stato, ecc., ciascuno dei quali detta regole operazionali e comportamentali che devono essere necessariamente seguite da chi intenda fruirne i servizi.

D'altra parte, oltre a non essere possibile un preventivo e profondo esercizio personale e intersoggettivo dell'intenzionalità e del *lógos* di ciascuno, relativamente alle azioni umane praticate nella storia dell'umanità e sedimentate nelle «disposizioni» e nelle «abitudini» familiari e comunitarie, per concreti problemi di fattibilità, risulterebbe palesemente assurdo il proposito della concentrazione anticipata, ad ora, delle scelte delle azioni intersoggettivamente riconosciute vere, buone, giuste ecc. che si faranno e si sedimenteranno in «disposizioni» e «abitudini» nel futuro della storia dell'umanità e delle sue istituzioni.

Da qui, la necessità che ogni soggetto debba «fidarsi», «affidarsi» alla famiglia e alla comunità che l'ha «posto» nella vita e che lo fa vivere nelle istituzioni esistenti, e che si dia per presupposta la «credenza» nei confronti della verità, della bontà, della bellezza, della giustizia, della piacevolezza anche per sé delle operazioni, dei comportamenti, delle abitudini e dei significati familiari e comunitario-istituzionali.

### **2.3.5 Dalla *Communitas* alla *Societas*.**

Dalle riflessioni precedenti, deriva la concezione di «comunità» come aggregazione umana fondata sull'immediata fiducia nelle persone con cui si è e si entra in relazione,

---

<sup>146</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, [1762], tr. it. a cura di G. Roggerone, La Scuola, Brescia 1965, p. 336.

<sup>147</sup> *Ivi*, p. 322.

sull'immediato *credere* che le cose siano proprio come *si crede* che siano nella «comunità» stessa, senza per questo darne in maniera analitica e mediata le giustificazioni razionali, con la trasformazione da atti dell'uomo in personali atti umani. E' in questa prospettiva che nel 1887, il sociologo Ferdinand Tönnies chiamò «comunità» ogni convivenza di uomini che fosse «confidenziale, intima, esclusiva», fondata sul «luogo, sul costume e sulla fede», dove esiste «un modo di sentire comune e reciproco» respirato fin dalla nascita, che lega *a priori* in modo stringente i soggetti tra loro, il cui contenuto è «inesprimibile, infinito, incomprendibile», in ogni caso certamente non contrattuale e frutto di «de-cisioni» razionali tra pari, calcolate e deliberate da ogni soggetto coinvolto. Parentela, vicinato ed amicizia, erano, a suo avviso, le tre forme originarie di comunità<sup>148</sup>.

Negli anni '60 del secolo scorso, la categoria tönniesiana di comunità venne ripresa e modificata, nella formula di «comunità sociale» (*societal community*), da Talcott Parsons, che con essa indicò un «sistema normativo di ordine», composto da leggi, diritti ed obblighi che specificano lo *status* dei membri, che può variare per i sottogruppi della medesima «comunità sociale», ma che è, in ogni caso, presupposto e non discusso e «scelto» dagli interessati. Una conferma, in sintesi, del valore del legame *a priori* tra i soggetti: «un comune orientamento culturale, largamente (se non uniformemente o unanimemente) condiviso dai suoi membri», il quale sarebbe lo stesso «fondamento dell'identità sociale»<sup>149</sup>.

Un dispositivo, dunque, quello di comunità, che non nega l'esistenza dei soggetti individuali che appartengono alla comunità, i quali però scoprirebbero di essere legati tra loro «non da una relazione che essi scelgono (come accade nelle associazioni volontarie), ma da un attaccamento che essi scoprono». Inoltre, che l'appartenere alla «comunità» non sarebbe «semplicemente un attributo...della loro identità», ma l'«elemento costitutivo» di essa, nel senso che senza tale appartenenza non sarebbero e non saprebbero, a rigore, neppure chi sono<sup>150</sup>.

Il problema dei dispositivi non sta certo nel negare la loro forza eccezionale ed insinuante nel sottomettere i nuovi nati alle regole e agli equilibri già costituiti, dato di

---

<sup>148</sup> F. Tönnies, *Comunità e società*, [1887], tr. it., Ed. di Comunità, Milano 1963, p. 39.

<sup>149</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>150</sup> M.J. Sandel, *Il liberalismo e i limiti della giustizia*, [1982], tr. it., Feltrinelli, Milano 1994, p. 150.

realtà naturalistico, storico e, perfino, si può riconoscere, ontologico, quanto nel riconoscere la possibilità per ciascuno di essere un soggetto autonomo, libero e responsabile, capace di compiere azioni umane. Realtà, questa, negata dalle convinzioni materialiste che, invece, attribuiscono all'essere sociale la determinazione della coscienza delle persone: uomo non come fonte di qualcosa, ma come risultato. In questa prospettiva, i dispositivi artificiali, familiari e comunitari sarebbero stati inventati per due ragioni antiumanistiche:

- privare l'uomo della sua peculiarità dell'azione umana, dell'agire personale libero e responsabile, renderlo soggetto «agito»;
- impedire all'uomo di rivendicare una superiorità e una differenza rispetto ad altri enti, farne un ente fra gli enti, non più colui senza il quale l'Essere stesso non si dà, ma semplicemente colui che «ha l'Essere»<sup>151</sup>.

In ogni caso, anche in questa prospettiva si riconosce che l'uomo agisce quando inventa i dispositivi. E' lo stesso Heidegger a scrivere: «*Humanismus* è questo: è meditare e curarsi che l'uomo sia umano e non non-umano, 'inumano', cioè al di fuori della sua essenza»<sup>152</sup>.

Una concezione di libertà e responsabilità diversa da quella esperita nella *communitas* è quella propria della *societas*: la libertà, in questo caso, è anche individuale e proprio dalla libertà individuale si costruisce la libertà sociale, in una circolarità che valorizza entrambi i termini. Con la modernità, si sottolinea la necessità che il soggetto accetti i dispositivi della comunità solo se vagliati attraverso la libertà e la responsabilità personali. Il partecipare alla *communitas* ha senso solo in presenza di decisioni autonome e razionali, che la rendono sempre più *societas*.

### **2.3.6 Le condizioni dell'educare.**

Educare significa dunque impegnarsi perché ciascun membro della comunità esistente, grazie ai dispositivi istituzionali e culturali, possa accoglierla come una scelta che

---

<sup>151</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 29.

<sup>152</sup> M. Heidegger, *Lettera sull'umanesimo*, [1946], tr. it., Adelphi, Milano 1987, p. 40.

permette il realizzarsi di ciascuno nel realizzarsi di tutti, nella consapevolezza che le relazioni umane, certamente indispensabili, sono veramente umane se frutto di reciproci atti umani. Si è dunque di fronte al compito senza fine della socialità, da realizzarsi in senso spaziale, verso comunità sempre più ampie e progressivamente inclusive, e in senso temporale, con il coinvolgimento di tutti gli uomini, del presente ma anche del passato - perché le abitudini che essi hanno lasciato devono essere autenticate - e del futuro, che saranno chiamati allo stesso compito in relazione alle eredità societarie dell'oggi.

La definizione di famiglia come «società naturale fondata sul matrimonio» (art. 29, co.1 Cost.) è l'espressione massima della libertà e della responsabilità cui ciascun uomo è chiamato, che trova il senso del suo essere se rappresenta la possibilità di crescere sempre più in intenzionalità e *lógos*, attraverso dispositivi che possano essere vissuti come scelte volute e positive. L'aggettivo «naturale» sta a indicare che, sul piano del dover essere, la famiglia è fondamento e fine di tutte le altre formazioni sociali che possono essere costituite nella relazionalità personale, ma anche che essa è la più spontanea e diretta delle società.

Secondo la Costituzione italiana il rapporto *communitas/societas* vale anche in relazione a tutte le altre formazioni sociali in cui si svolge la personalità di ciascuno: la Chiesa, le scuole, le associazioni di volontariato, i sindacati, le imprese, le unioni cooperative, i partiti politici, gli enti locali e territoriali, lo Stato, la Repubblica.

Il senso delle scuole, e di ogni altra formazione sociale, si ritrova così nel loro essere luogo di crescita libera e responsabile, che permette di assumere posizioni personali, di conferma, modifica o rifiuto dei vincoli relazionali e di significato che le caratterizzano. Nessuna persona potrà dissolversi nelle strutture e nelle norme delle formazioni sociali, subendone i dispositivi, benché illuminati. Il processo di umanizzazione, infatti, comporta sempre un passaggio dall'impersonale al personale, dall'essere agiti all'agire, dall'ubbidire al volere, nella continua ricerca di una condivisione intersoggettiva universale.

## 2.4 Il rapporto tra dichiarato-agito-percepito dell'offerta formativa.

Il Piano dell'Offerta Formativa (POF) è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale che ogni istituzione scolastica, dalla attribuzione dell'autonomia<sup>153</sup> ed ai sensi del successivo Regolamento<sup>154</sup>, ha il compito di predisporre per dichiarare il percorso formativo che propone agli studenti, alle loro famiglie e al territorio cui appartiene. Il POF è definito con la partecipazione di tutti gli attori della scuola, ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia. Da un lato, il Piano deve necessariamente essere rispettoso delle norme generali definite dal Ministero e coerente con la specificità degli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi, garantendo così l'omogeneità a livello nazionale; dall'altro, le esigenze del territorio e della realtà locale determinano le differenze dell'offerta formativa che ciascun istituto propone: il POF permette, infatti, di declinare l'offerta formativa in base alle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico, garantendo così la specificità a livello territoriale. La questione nodale si pone nel momento in cui il Piano dell'Offerta Formativa viene realizzato attraverso le azioni complessive che la scuola mette in atto. È sempre vero che ciò che viene dichiarato nel POF è poi attuato? Questo rappresenta un primo livello di indagine nell'attivazione dei percorsi di autovalutazione di istituto<sup>155</sup>. È però interessante interrogarsi anche sulla congruenza tra l'intenzionalità espressa nella fase di predisposizione, prima, e di attuazione, poi, del POF e quanto e in che modo le intenzionalità formative sono percepite dai diversi attori della scuola e del territorio. Optare per un'autovalutazione che tenga conto di tutte queste dimensioni rappresenta un incentivo all'analisi sulla qualità di una scuola. Bisogna tuttavia procedere con cautela quando si avviano percorsi di autovalutazione, in quanto non si tratta unicamente di procedere per fasi successive, ad esempio, attraverso

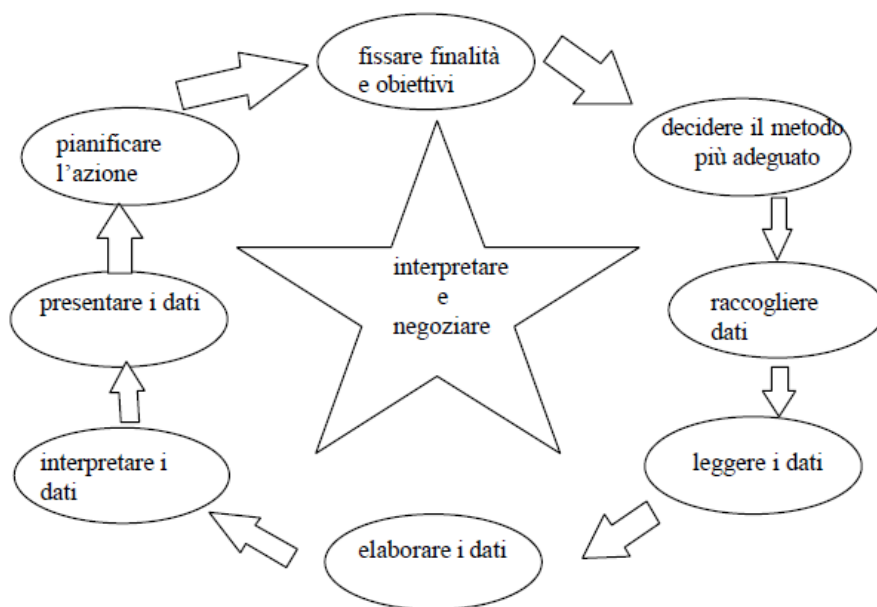
---

<sup>153</sup> L'autonomia è stata attribuita alle istituzioni scolastiche dall'art. 21 della L. 59 del 15 marzo 1997.

<sup>154</sup> Cfr. DPR n. 275 dell'8 marzo 1999.

<sup>155</sup> L'art. 21 della L. 59/97, che istituisce l'autonomia delle istituzioni scolastiche, al comma 9 prevede per le medesime «l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi».

la raccolta, l'interpretazione e la presentazione dei dati; l'autovalutazione rappresenta anche un processo continuo di interpretazione e di negoziazione, come risulta dallo schema proposto da J. Mac Beath, D. Meuret e M. Schratz<sup>156</sup>:



Gli autori, sottolineando l'importanza del fatto che il problema dell'appartenenza dei dati vada debitamente esaminato, sostengono infatti che per determinare la conformità dell'azione formativa agli obiettivi prefissati occorra una valutazione *qualitativa* dell'istituto scolastico che proceda attraverso la continua negoziazione dei significati con le «parti direttamente interessate»<sup>157</sup> e l'interpretazione dei differenti dati. Un intreccio, quindi, tra il *dichiarato* nei documenti ufficiali, l'*agito* nei percorsi didattici in

<sup>156</sup> Cfr. J. Mac Beath, D. Meuret, M. Schratz, *Guida pratica all'autovalutazione*, realizzata nel percorso di attuazione della *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico*, Bruxelles, 24/01/2000, COM (1999) 709 definitivo, 2000/0022 (COD). Si veda anche: *Knowledge management. Quadro di riferimento EFQM: valutare la capacità di knowledge management dell'organizzazione*, European Foundation for Quality Management (Bruxelles).

<sup>157</sup> «Si definisce “parte direttamente interessata” una persona che abbia un interesse diretto nella scuola, qualcuno con una posta in gioco, vale a dire: la scuola e i risultati dell'insegnamento possono incidere in un modo o in un altro sulla persona, che può essere un professionista dell'insegnamento, un alunno, un genitore, un servizio di assistenza o un responsabile delle decisioni politiche» (cfr. J. Mac Beath, D. Meuret, M. Schratz, *Guida pratica all'autovalutazione*, realizzata nel percorso di attuazione della *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico*, cit., p. 4).

termini sia quantitativi sia qualitativi e il *percepito* da tutti gli attori e i fruitori dell'azione formativa della scuola.

## 2.4.1 Il dichiarato: dal D.P.R. 275/99 all'elaborazione del POF.

Il dispositivo di riferimento normativo per la elaborazione del Piano dell'offerta formativa è il citato D.P.R. 275/1999, dal quale è possibile sintetizzare il seguente schema:

DPR 275/99	Linee per la progettazione del Piano dell'Offerta Formativa	
<b>art. 1 comma 2:</b>	Individuare i bisogni formativi rispetto:	
<i>L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo <u>sviluppo della persona umana</u>, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del <i>processo di insegnamento e di apprendimento</i>.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agli alunni come persone che crescono e maturano attraverso apprendimenti formali, non formali, informali;</li> <li>- alle famiglie, rispetto alle esigenze sociali ed alla domanda di cultura generale;</li> <li>- al territorio, inteso come risorsa per la scuola, ed anche guardando la scuola come risorsa per il territorio;</li> <li>- alla scuola come ambiente sociale di crescita educativa.</li> </ul>	
<b>art.3 comma 1:</b>	Individuare le modalità di coinvolgimento di:	
<i>Ogni istituzione scolastica predispone, con la <u>partecipazione di tutte le sue componenti</u>, il Piano dell'Offerta Formativa...</i>	<u>soggetti esterni</u>	<u>soggetti interni</u>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- famiglie</li> <li>- enti locali</li> <li>- associazioni</li> <li>- agenzie formative</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirigente scolastico</li> <li>- <i>staff di presidenza</i></li> <li>- alunni</li> <li>- docenti</li> <li>- genitori</li> <li>- rappresentanti negli OO.CC.</li> <li>- DSGA</li> <li>- personale ATA</li> </ul>

<p>...il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'<b>identità culturale e progettuale</b> delle istituzioni scolastiche...</p>	<p>La scuola riflette sulla sua azione e sulla sua esperienza di ente preposto istituzionalmente alla istruzione, educazione e formazione dei cittadini, per definire:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valori e principi dell'azione formativa;</li> <li>- le linee di indirizzo progettuale che la scuola condivide e intende sostenere.</li> </ul>
<p>...ed esplicita la <b>progettazione curricolare</b>...</p>	<p>Progettazione formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- competenze personali, competenze di base;</li> <li>- conoscenze e abilità disciplinari;</li> <li>- modelli organizzativi;</li> <li>- attività opzionali;</li> <li>- scansione temporale dell'A.S.;</li> <li>- modalità di verifica e valutazione.</li> </ul>
<p>...<b>extracurricolare</b>...</p>	<p>Definizione dei progetti per l'ampliamento dell'offerta formativa, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- educazione alla legalità;</li> <li>- cineforum;</li> <li>- orientamento;</li> <li>- attività sportive;</li> <li>- attività con agenzie esterne;</li> <li>- .....</li> </ul>
<p>...<b>educativa</b>...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- individuazione delle scelte educative generali condivise da tutti i soggetti;</li> <li>- esplicitazione delle modalità con cui ciascun soggetto si assume la responsabilità educativa rispetto agli obiettivi condivisi;</li> <li>- patto educativo di corresponsabilità;</li> <li>- ...</li> </ul>
<p>... ed <b>organizzativa</b> che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.</p>	<p>Definizione dei modelli orari, della suddivisione del tempo scuola comprensivo delle opzioni offerte, delle attività di prescuola, mensa, doposcuola gestite dagli enti locali.</p>



**Art. 4 comma 4:**

- Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale,...*
- individuare all'interno dell'organizzazione del tempo-scuola le modalità e gli spazi per garantire la personalizzazione dei percorsi, anche attraverso i LARSA (Laboratori di Approfondimento, Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti);
  - elaborare le linee generali della continuità educativa e formativa, sia orizzontale (rispetto al territorio) sia verticale (rispetto ai diversi ordini di scuola);
  - definire che cosa la scuola condivide come azione orientativa e quali modalità mettere in atto per realizzarla;
- 
- ...coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli Enti locali in materia di interventi integrati a norma dell'articolo 139, comma 2, lett. b) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.*
- individuare gli spazi già esistenti nella normativa generale e in quella specifica del territorio (protocolli di intesa nazionali, regionali, locali, accordi di programma, convenzioni, accordi con l'ASL...);
  - definire le sinergie possibili con il territorio;
  - definire un calendario di incontri per il confronto con il territorio;
  - progettare percorsi integrati;
- 
- ... individuano inoltre le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati.*
- indicare i criteri della valutazione del processo di apprendimento, del comportamento e del rendimento scolastico complessivo degli alunni;
  - definire i criteri e le modalità per la certificazione delle competenze;
  - correlare la valutazione interna con la valutazione esterna, in particolare con i risultati delle prove INVALSI;
  - sperimentare modalità di autovalutazione di istituto;
  - produrre strumenti per il monitoraggio e la verifica del raggiungimento degli obiettivi;
  - definire i criteri di valutazione dei risultati di sistema;

**Art. 4, comma 6:**

*"I criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici riferiti ai percorsi dei singoli alunni sono individuati dalle istituzioni scolastiche avuto riguardo agli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'art. 8 e tenuto conto della necessità di facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio, di favorire l'integrazione tra sistemi formativi, di agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro. Sono altresì individuati i criteri per il riconoscimento dei crediti formativi relativi alle attività realizzate nell'ambito dell'offerta formativa o liberamente effettuate dagli alunni e debitamente accertate e certificate".*

il punto riguarda specificamente le scuole secondarie di secondo grado tenute a:

- definire le modalità per riconoscere i crediti scolastici e i criteri per l'attribuzione dei crediti formativi;
- predisporre percorsi che accompagnino lo studente nel passaggio da un indirizzo ad un altro;

---

**Art. 10, comma 1:**

*"Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio il Ministero della Pubblica Istruzione fissa metodi e scadenze per le rilevazioni periodiche. Fino all'istituzione di un apposito organismo autonomo le verifiche sono effettuate dal Centro Europeo Dell'Educazione, riformato a norma dell'art. 21, comma 10, della legge 15 marzo 1997, n. 59" ;*

- individuare metodi e strumenti per la verifica e la valutazione di sistema tenendo conto del percorso promosso dall'INVALSI;
- individuare le intersezioni tra il piano della valutazione esterna del sistema e quello della valutazione interna;
- piano della valutazione esterna con funzione di supporto alle politiche educative nazionali e alla valutazione interna della scuola:
  - valutazione degli elementi strutturali di sistema;
  - valutazione dei livelli di padronanza da parte degli allievi delle conoscenze e abilità disciplinari;
- il piano della valutazione interna:
  - autovalutazione di istituto, rispetto agli elementi di sistema;
  - valutazione diagnostica, formativa e sommativa dei singoli allievi.

Le competenze in merito alla elaborazione e adozione del POF appartengono agli Organi collegiali e al Dirigente scolastico; il Consiglio di Istituto definisce gli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione, tenendo conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti; sulla base di tali indirizzi il Collegio dei docenti elabora il Piano che viene

successivamente adottato dal Consiglio. Il Dirigente scolastico ha il compito di attivare i rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio, ed ha la responsabilità in termini di realizzazione del piano e di risultati raggiunti.

Il percorso per realizzare l'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa in uno specifico contesto, che tenga conto anche dell'allocazione delle risorse umane, finanziarie, strumentali in termini di rapporti con i soggetti istituzionali, economici, sociali e culturali del territorio, può essere descritto attraverso fasi successive, dalla definizione del Piano alla fase dell'analisi e rendicontazione.

1) La prima fase è quella della *definizione* del Piano dell'Offerta Formativa. Il riferimento normativo è l'art. 3 commi 1 e 2 del D.P.R. n. 275<sup>158</sup> dell'8/03/99, in cui è esplicitato che il POF è il documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale della scuola. La scuola "si presenta" e dichiara la propria progettazione:

- *curricolare*: le attività scolastiche specifiche del determinato ordine di scuola;
- *extra-curricolare*: le attività che non rientrano specificamente nell'ordinamento scolastico e rappresentano un ampliamento dell'offerta formativa;
- *educativa*: le azioni mirate al perseguimento di obiettivi attinenti la maturazione e crescita globale dell'alunno;
- *organizzativa*: la strutturazione ed i modelli utilizzati per pianificare e organizzare le attività e le risorse.

Il POF deve essere coerente con gli obiettivi generali ed educativi definiti a livello nazionale per quel tipo e indirizzo di scuola e, nel contempo, riflettere le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico in cui la scuola opera; non è quindi un *a priori*

---

<sup>158</sup> Art.1, DPR 275/99, concernente *Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*.

«c.1. Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alla Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo n. 112 del 31 marzo 1998. A tal fine, interagiscono tra loro e con gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

c.2. L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento».

valido per ogni situazione ed ogni scuola ma, al contrario, tiene conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa, la integra e ne diviene il principale elemento istituzionale di coordinamento. Nell'obiettivo di valorizzazione delle professionalità, comprende e riconosce diverse opzioni metodologiche.

2) La seconda fase è quella della *progettazione*. Il riferimento normativo è l'art. 3 ai commi 3, 4 e 5. Il DPR 275/99 declina, come noto, i contenuti dell'articolo 21 della legge 59 del 15 marzo del 1997 e, con l'attribuzione dell'autonomia, la prospettiva da cui guardare il percorso che la scuola elabora diventa completamente diversa rispetto al pregresso: dalla programmazione educativa di istituto, intesa come contestualizzazione nella realtà socio-economica-culturale del territorio in cui opera la scuola di quanto dettato dai programmi nazionali, alla progettazione di un'offerta formativa che, partendo dall'analisi dei bisogni del territorio, proponga un percorso integrato con le altre agenzie formative e con l'extrascuola in generale. Questo con l'obiettivo di garantire a tutti un'offerta qualitativamente e quantitativamente alta e rispettosa dei livelli essenziali definiti dallo Stato. Da qui la necessità di individuare nella normativa i riferimenti fondanti rispetto al processo, e di assumere come punto di partenza il territorio, nella valorizzazione delle positive esperienze della scuola. Ciascuno dei soggetti che cooperano per la elaborazione del POF ha, di conseguenza, compiti specifici così cronologicamente schematizzabili:

soggetto	azioni
Dirigente scolastico	<p><i>Attivazione dei rapporti con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>gli Enti locali;</i></li> <li>· <i>le realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche del territorio.</i></li> </ul> <p><i>Analisi delle risorse economiche, strumentali, professionali</i></p>
Consiglio di Istituto	<p><i>Definizione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>degli indirizzi generali per le attività della scuola;</i></li> <li>· <i>delle scelte di gestione e di amministrazione.</i></li> </ul>
Organismi / associazioni dei genitori Studenti delle scuole secondarie di II	<p><i>Formulazione di proposte e pareri</i></p>

grado

Collegio dei docenti	<i>Elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa</i>
Consiglio di Istituto	<i>Adozione del Piano dell'Offerta Formativa</i>
Dirigente scolastico	<i>Pubblicazione e consegna ad alunni e famiglie all'atto dell'iscrizione</i>
Organi Collegiali Dirigente scolastico	<i>Criteri per la valutazione interna del POF</i>

Il fatto che il Piano dell'Offerta Formativa debba essere collocato *in un contesto determinato*, implica un'azione di analisi del contesto culturale, sociale, economico del territorio in cui è collocata la scuola che permetta di individuare sia gli elementi che descrivono e caratterizzano il contesto stesso (ad es. le principali caratteristiche del bacino territoriale, Enti Locali di riferimento, ecc.; il contesto sociale: tipologia della popolazione, origine-provenienza, tessuto sociale, ecc.; il contesto economico: offerta occupazionale, attività lavorative prevalenti, ecc.; il contesto culturale: presenza di biblioteca, oratorio, cinema, altri luoghi di incontro, associazioni, soggetti promotori di offerte formative, ecc.), sia i bisogni che emergono (del personale che opera nella scuola, degli studenti, delle famiglie, del territorio, ecc.) le risorse disponibili (strumentali, economiche, professionali, ecc.) ed i vincoli per l'azione della scuola. La programmazione dell'allocatione delle risorse umane diviene, in tal senso, strategica, a partire dall'attribuzione di compiti e funzioni nell'organigramma di istituto alla valorizzazione delle professionalità nelle aree di progetto.

***Il Programma annuale.*** Un altro aspetto importante nell'elaborazione del POF è rappresentato dalla programmazione dell'allocatione delle risorse finanziarie. Il Piano dell'Offerta Formativa, come detto, rappresenta la risposta in termini didattici ai bisogni ed alle esigenze che provengono dal territorio. La risposta deve essere tale da renderne possibile la verifica e il controllo in fase di gestione, di attuazione e di rendicontazione, per valutare se effettivamente l'attività progettuale corrisponda o meno agli obiettivi ed agli indirizzi politici impartiti. A questo strumento se ne deve perciò affiancare un altro

che espliciti la programmazione finanziaria integrata didattico-amministrativa, ovvero il Programma Annuale. Si tratta del documento contabile predisposto dal Dirigente scolastico ai sensi del D.I. 44/2001<sup>159</sup> per lo svolgimento e l'attuazione dell'attività finanziaria dell'istituto scolastico, secondo i criteri di *efficacia*, intesa come capacità dell'istituzione scolastica di raggiungere gli obiettivi posti in essere dal Piano dell'Offerta Formativa, di *efficienza*, come capacità della scuola di contenere il più possibile il rapporto tra le risorse utilizzate e i risultati ottenuti, e di *economicità*, vale a dire la capacità di far fronte agli impegni economici e finanziari con le risorse economiche e patrimoniali disponibili. Il Programma annuale deve essere conforme ai principi di contabilità: *trasparenza* (gli elementi di contabilità devono essere esposti chiaramente); *annualità* (il programma si riferisce all'anno finanziario, cioè all'anno solare); *integrità* (le entrate e le spese devono essere iscritte al lordo); *universalità* (obbligo di registrazione di tutte le entrate e di tutte le spese e conseguente divieto di gestione di fondi fuori bilancio); *unità* (tutte le entrate sono destinate a finanziare tutte le spese); *veridicità* (tutte le entrate e le uscite devono essere reali e verificabili)<sup>160</sup>.

La gestione temporale dei due documenti, POF e Programma annuale, è particolarmente delicata. Il fatto che il POF debba essere consegnato alle famiglie e agli alunni all'atto dell'iscrizione, che avviene entro il mese di febbraio, comporta una scansione temporale specifica delle sue fasi di elaborazione e adozione per cui entro i primi mesi dell'anno solare deve essere predisposto il POF per il successivo anno scolastico. Le risorse economiche, assegnate ai sensi del D.I. 44/2001 dallo Stato alla scuola senza altro vincolo di destinazione che quello prioritario per lo svolgimento delle attività di istruzione, formazione ed orientamento, così come previste ed organizzate nel Piano

---

<sup>159</sup>Cfr. Decreto Interministeriale n. 44 del 1° febbraio 2001, *Regolamento concernente le "Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche"*, in SO n. 49 alla GU n.7 del 9 marzo 2001.

<sup>160</sup> L'introduzione di questo nuovo sistema comporta l'attribuzione di nuovi poteri e nuovi spazi alle istituzioni scolastiche, ai Dirigenti scolastici, ai DSGA e agli organi collegiali della scuola con il fine ultimo del soddisfacimento dei bisogni formativi degli alunni.

Al Regolamento di contabilità è stato assegnato il compito di disciplinare le modalità di esercizio delle facoltà amministrative, da riconoscere in capo agli organi monocratici e collegiali. Infatti, non si occupa soltanto degli aspetti tecnico-contabili e dell'*iter* di formazione del Programma Annuale e del conto consuntivo, ma anche delle procedure inerenti lo svolgimento dell'attività negoziale posta in essere dalla scuola. Il principio della distinzione tra indirizzo e controllo, da un lato, e gestione, dall'altro, a norma dell'art. 4 del D.Lgs. 165/2001, comporta un inevitabile cambiamento delle facoltà amministrative del Consiglio d'Istituto e del capo d'Istituto.

dell'Offerta Formativa, vengono, come detto, gestite in termini di esercizio finanziario che ha, per norma, la scansione dell'anno solare, quindi dal 1° gennaio al 31 dicembre dell'esercizio di competenza; questo periodo è comprensivo di otto mesi (gennaio-agosto) di un anno scolastico e quattro mesi (settembre-dicembre) dell'anno scolastico successivo cosa che determina la predisposizione del programma annuale sulla base di entrate certe da settembre a dicembre ma su basi di previsione da gennaio ad agosto. Se il Consiglio d'Istituto è deputato a definire gli obiettivi e i programmi da attuare, al Dirigente scolastico spetta la gestione finanziaria, amministrativa della scuola e l'adozione degli atti che impegnano l'amministrazione verso l'esterno. A tal fine al Dirigente scolastico sono riconosciuti autonomi poteri di spesa, di organizzazione delle risorse umane, strumentali e di controllo; ne deriva, per conseguenza, che egli è ritenuto responsabile "della gestione e dei relativi risultati" (D.Lgs. 165/2001).

#### **2.4.2 Dal dichiarato all'agito: il processo di circolarità dal POF al POF.**

Questo per quanto riguarda il dichiarato, vale a dire l'insieme degli orientamenti progettuali esplicitamente assunti dalla scuola nel POF e nei documenti programmatici. Leggendo i POF che le scuole pubblicano *on-line* si trova, come costante, l'esplicitazione degli obiettivi che caratterizzano la *mission* e la *vision* assunte come scenario nel quale collocare la progettazione formativa, come nei due esempi di seguito riportati:

1) «La formazione di base si riferisce ad una significativa gamma di competenze chiave e non comporta solo il possesso di conoscenze, abilità, atteggiamenti, comportamenti, ma anche l'uso di strategie adeguate alla loro utilizzazione nei diversi contesti e la capacità di rispondere alle richieste dei diversi livelli di scolarità dell'intero percorso dell'obbligo. Tale formazione costituisce obiettivo essenziale del processo d'insegnamento [...] La scuola si pone come finalità la promozione del pieno sviluppo della persona: in questa prospettiva la scuola accompagna gli alunni nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuove l'acquisizione degli alfabeti di base della cultura e la pratica consapevole della cittadinanza attiva. Il principio educativo della Scuola è dato dalla centralità del

soggetto che apprende, con la sua individualità e con la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambiti sociali, regionali ed etnici. Il nostro Istituto si propone di:

- ACCOGLIERE ogni ragazzo/a favorendo il suo inserimento nella nuova realtà scolastica;
- PROMUOVERE una dimensione dinamica dell'apprendimento;
- REALIZZARE la continuità tra i diversi ordini di scuola;
- OFFRIRE opportunità per la socializzazione, l'interazione e la collaborazione con altri;
- MOTIVARE alla conoscenza fornendo occasioni di esperienze concrete di tipo espressivo, motorio, linguistico, logico e scientifico;
- FAVORIRE atteggiamenti positivi verso le differenze, con particolare attenzione ai cambiamenti della società e della cultura;
- EDUCARE ai valori che determinano la convivenza civile, quali la pace, la giustizia e la democrazia;
- PROMUOVERE l'autonomia personale e la riflessione critica;
- ORIENTARE verso scelte consapevoli e preparare alla responsabilità personale»<sup>161</sup>.

2) «L'identità dell'Istituto Tecnico è connotata da una solida base culturale a carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione Europea. Costruita attraverso lo studio, l'approfondimento, l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico, tale identità è espressa da indirizzi, correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese [...] L'area di istruzione generale ha l'obiettivo di fornire ai giovani la preparazione di base, acquisita attraverso il rafforzamento e lo sviluppo degli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione: asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale. Le aree di indirizzo hanno l'obiettivo di far acquisire agli studenti sia conoscenze teoriche e applicative spendibili in vari contesti di vita, di studio e di lavoro, sia abilità cognitive idonee

---

<sup>161</sup> Estratto dal POF dell'Istituto Comprensivo Statale di Basiglio (MI), disponibile all'indirizzo: [http://www.icbasiglio.it/doceboCms/page/11/Piano\\_Offerta\\_Formativa.html](http://www.icbasiglio.it/doceboCms/page/11/Piano_Offerta_Formativa.html)



per risolvere problemi, sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati da innovazioni continue, assumere progressivamente anche responsabilità per la valutazione e il miglioramento dei risultati ottenuti [...] Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per seguire lo sviluppo della ricerca scientifica e tecnologica e per individuare le interazioni tra le diverse forme del sapere, assicurando la padronanza dei linguaggi, delle tecniche e delle metodologie relative, anche attraverso la pratica laboratoriale»<sup>162</sup>.

Gli esempi riportati permettono senz'altro di affermare che i Piani dell'Offerta Formativa dei due istituti sono coerenti con gli obiettivi nazionali: tutti i recenti documenti ministeriali concordano sul fatto che le trasmissioni standardizzate delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate e che, al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ciascuno. In questi termini le assunzioni di responsabilità dichiarate nei due POF sono rispettose delle linee nazionali ed europee; ad esempio, nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* si legge: «il ragazzo è in grado di pensare al proprio futuro dal punto di vista umano, sociale e professionale. Per questo, elabora, esprime e argomenta un proprio progetto di vita che tiene conto del percorso svolto e si integra nel mondo reale in modo dinamico ed evolutivo» e nella mappa delle competenze chiave europee l'agire in maniera autonoma comporta «definire e realizzare programmi di vita e progetti personali». Parallelamente, il primo POF dichiara: «[...] la nostra scuola per orientare verso scelte consapevoli e preparare alla responsabilità personale [...]»; nel secondo si afferma che «le aree di indirizzo hanno l'obiettivo di far acquisire agli studenti sia conoscenze teoriche e applicative spendibili in vari contesti di vita, di studio e di lavoro [...]».

La domanda è se a questi aspetti di coerenza formale nel *dichiarato* corrispondano altrettanti aspetti di coerenza sostanziale nell'*agito*, cioè nell'insieme dei comportamenti professionali messi in atto dagli operatori della scuola per realizzare gli obiettivi

---

<sup>162</sup> Estratto dal POF dell'ISIS "L. Geymonat" di Tradate (VA), disponibile all'indirizzo: [http://www.itisgeymonat.va.it/download/docs/POF\\_2011-12.pdf](http://www.itisgeymonat.va.it/download/docs/POF_2011-12.pdf)

assunti. Rispetto a quanto è dichiarato nel POF, quali azioni concrete realizza la scuola? Ad ogni finalità dichiarata corrispondono attività precise per raggiungerla?

Una prima verifica può essere la ricerca di coerenza tra il POF e il piano di lavoro/programmazione dei Consigli di classe, strumento che definisce le modalità condivise dai docenti di un gruppo-classe in termini di metodologie, progetti, attività, percorsi che organizzano il lavoro dell'anno scolastico. In questi è esplicitato come per quegli specifici allievi, portatori di peculiari bisogni formativi, si intende procedere per realizzare gli obiettivi del POF? E ancora: nelle programmazioni disciplinari viene definito in che modo il docente intende utilizzare la propria disciplina per promuovere e concorrere al raggiungimento delle finalità del POF con gli studenti a lui affidati? O ancora: il Programma annuale presenta impegni di spesa coerenti rispetto agli obiettivi che la scuola ha assunto?

La tracciabilità del percorso diventa, in questa logica, la questione nodale e la condizione imprescindibile non solo per il processo di autovalutazione del POF e di istituto, ma anche per la valutazione del processo formativo, degli apprendimenti e del comportamento degli allievi stessi. Il dichiarare nel POF che la scuola promuove: «la pratica consapevole della cittadinanza attiva» implica necessariamente che il Consiglio di ciascuna classe specifichi che cosa questo significa per quei particolari studenti, descriva quali comportamenti attestano la consapevolezza della pratica, in quali situazioni, con quali compiti, in quali progetti. Ciascun docente dovrà dichiarare, poi, le attività che, attraverso la propria disciplina, intende realizzare per contribuire a promuovere la cittadinanza attiva, nonché in quali situazioni di compito sarà possibile per gli studenti manifestare l'agire competente e per il docente osservarlo e valutarlo, contribuendo alla certificazione delle competenze acquisite.

Analogamente, dichiarare che la scuola guida lo studente a: «maturare le competenze necessarie per seguire lo sviluppo della ricerca scientifica e tecnologica» implica che ciascun Consiglio di classe precisi i descrittori di quelle competenze per gli studenti di quella classe, che ciascun docente li contestualizzi nella disciplina di insegnamento indicando i percorsi di apprendimento che realizzerà per promuoverle<sup>163</sup>.

---

<sup>163</sup> La questione dei descrittori dell'agire competente è di fondamentale importanza per il fatto che la competenza è relativa alla persona; se consideriamo, ad esempio, l'autonomia possiamo facilmente intuire come l'agire in modo autonomo di un bambino di 3 anni non possa essere descritto con le stesse azioni che

Dalla sintesi dei percorsi disciplinari, ciascun Consiglio di classe potrà valutare l'efficacia del lavoro svolto; dalla sintesi dei percorsi di ciascun Consiglio di classe, il Collegio dei docenti potrà legittimamente esprimere una valutazione sul raggiungimento degli obiettivi del POF e sulla funzionalità dei percorsi realizzati. Il Dirigente scolastico solo attraverso la documentazione completa e la tracciabilità dei percorsi potrà verificare le competenze raggiunte e sottoscrivere il documento di certificazione per ciascun allievo<sup>164</sup>.

In base alla mia personale esperienza professionale ritengo di poter affermare che non è un dato certo il ritrovare nelle progettazioni di classe o di disciplina la trasposizione operativa del Piano dell'Offerta Formativa; anzi, può accadere che i diversi documenti non abbiano una linea comune di sviluppo ed appaiano generati da logiche e modelli assolutamente dissimili; così è frequente trovare certificati delle competenze<sup>165</sup> del tutto simili alla scheda di valutazione, quasi una trasposizione della valutazione disciplinare nel documento di certificazione delle competenze di base. A queste problematiche è dato ampio spazio nella terza parte del presente lavoro, al capitolo 2.

### **2.4.3 La questione del percepito.**

Un secondo livello di analisi è relativo al rapporto tra il *pensato*, cioè l'insieme delle elaborazioni individuali e collettive che caratterizzano la cultura organizzativa dei docenti della scuola, in termine di percezione di sé e dei significati del proprio lavoro, e

---

manifestano la stessa competenza in un ragazzo di 13 anni o di 18 anni; si tratta della stessa competenza ma le azioni sono assolutamente differenti in quanto dipendono dal livello di maturazione della persona.

<sup>164</sup> Il certificato è firmato dal Dirigente scolastico al termine della scuola primaria e dell'obbligo di istruzione; dal Dirigente e dal Presidente della Commissione d'esame di Stato al termine del Primo ciclo. La certificazione delle competenze è avviata ai sensi dell'art.8 del DPR n. 122 del 22 giugno 2009, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169*, pubblicato nella G. U. n. 191 del 19/08/2009.

<sup>165</sup> Per il secondo ciclo: DM n. 9 del 27 gennaio 2010, *Modello di certificazione dei livelli di competenza raggiunti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione*. Le competenze di base relative ai quattro assi culturali sono acquisite dallo studente con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del Regolamento emanato dal Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca (ex Ministro della Pubblica Istruzione) con decreto n. 139 del 22 agosto 2007: 1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire e interpretare l'informazione.

il *percepito*, cioè l'insieme delle percezioni e degli apprezzamenti che genitori e studenti hanno sull'operato della scuola. Quello che è stato concepito dagli insegnanti nella progettazione dell'offerta formativa equivale a ciò che le famiglie e gli allievi riconoscono ed individuano nelle attività che la scuola realizza? Oppure l'immagine che la scuola dà di sé è altro rispetto a quello che si intende trasmettere? Da questi interrogativi discendono due percorsi che, pur trattando di analisi e valutazione dell'offerta formativa, afferiscono a due concezioni differenti di cultura organizzativa: l'autovalutazione di istituto e il cosiddetto bilancio sociale della scuola.

***La valutazione del Piano dell'Offerta Formativa.*** L'autovalutazione interna di istituto diviene compito della scuola, come abbiamo visto, con l'introduzione del Piano dell'Offerta Formativa e richiede, come qualsiasi tipo di valutazione, la definizione di tre aspetti fondamentali: l'oggetto che si intende valutare e la specifica prospettiva assunta (pedagogica, amministrativa, gestionale...); i criteri intesi come riferimenti per l'attribuzione della qualità dell'oggetto valutato; gli strumenti per osservare e rilevare gli elementi utili alla valutazione in riferimento ai criteri scelti. All'avvio del processo è necessaria, come momento preliminare, una attenta e puntuale *autoanalisi* che permetta di descrivere la situazione esistente, le risorse professionali, strumentali e finanziarie, per individuarne i punti di forza e gli elementi di criticità o comunque di minor soddisfazione rispetto ai quali promuovere interventi migliorativi, costruendo così un progetto intenzionale. L'origine del termine *autoanalisi d'istituto* è da ricercarsi, secondo Castoldi<sup>166</sup>, nell'elaborazione condotta nell'ambito del progetto ISIP<sup>167</sup>,

---

<sup>166</sup> Cfr. M. Castoldi, *Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi d'istituto*, SEAM, Roma 1995.

<sup>167</sup> *International School Improvement Project*: tra il 1982 e il 1986, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), tramite il suo Centro per la Ricerca e l'Innovazione Educativa (CERI), ha sponsorizzato il progetto ISIP che aveva come oggetto di ricerca il miglioramento dell'istruzione intesa come «sforzo sistematico e continuativo, volto a modificare le condizioni di apprendimento ed altre condizioni interne collegate, con l'obiettivo di fondo di sostenere in maniera più efficace il processo di conseguimento degli scopi educativi» (Cfr. C. Velzen et al., *Making School Improvement Work: a Conceptual guide to Practice*, Leuven, Belgio, ACCO (Libro ISIP n. 1), 1985). L'ISIP operò attraverso la definizione di cinque aree di indagine:

- Area 1: l'auto-analisi di istituto finalizzata al miglioramento della scuola;
- Area 2: i presidi e gli agenti interni del cambiamento nel processo di miglioramento della scuola;
- Area 3: il ruolo del supporto esterno nel processo di miglioramento della scuola;
- Area 4: il ruolo della ricerca e della valutazione nel miglioramento della scuola;
- Area 5: lo sviluppo e l'attuazione delle politiche di miglioramento della scuola da parte delle autorità scolastiche;

promosso dall'OCSE-CERI nel periodo 1982-1986, che aveva come oggetto i ruoli e i processi implicati nell'azione di miglioramento della scuola, e, tra questi, le pratiche di autovalutazione e i loro legami con i processi innovativi. La ricerca fece conoscere modelli che poi si diffusero anche nel nostro Paese, mediante la pubblicistica specializzata e diverse iniziative formative. Attraverso un'autoanalisi iniziale, è possibile descrivere la situazione esistente (l'agito, il progetto educativo che c'è nei fatti), prenderne consapevolezza confrontando il dato di realtà con le intenzioni progettuali, individuarne gli aspetti soddisfacenti da mantenere e consolidare e quelli di minor soddisfazione rispetto ai quali promuovere interventi migliorativi. Il percorso prosegue con un costante monitoraggio *in itinere*, ed una riflessione critica sui differenti aspetti dell'attuazione del progetto educativo, in modo da acquisire le informazioni per decidere eventuali interventi di facilitazione, di rimozione di vincoli o di adeguamento del progetto. L'autovalutazione finale porterà ad esprimere un giudizio sulla qualità dell'attuazione del progetto. Come sottolinea G. Bertagna<sup>168</sup>, l'autovalutazione di istituto, infatti, «ha una fase “iniziale” (*diagnostica*) nella quale si considerano tutti gli aspetti organizzativi e strutturali esistenti (contesto, risorse, dati statistici, progetti ecc.) che permettono l'identificazione dei problemi da risolvere; una fase “intermedia” periodica, che è di regolazione e controllo dei processi attivati (*formativa*); una fase “finale” di registrazione degli effetti e dei risultati ottenuti (*sommativa*) e una fase in cui gli attori, prendendo coscienza di tutto il processo che li coinvolge, sono nelle condizioni di creare «l'organizzazione che apprende» per migliorarsi, migliorando la funzionalità del sistema (*autoconsapevolizzante* o *formante*). Le fasi, ovviamente, non sono mai cronologiche e lineari, ma, obbedendo anch'esse al principio ologrammatico, si richiamano e si susseguono sempre l'una nell'altra». In ogni caso, ogni forma di valutazione è chiamata sempre «a trasformarsi in autovalutazione (del sistema, della scuola, dello studente, della famiglia, dei docenti ecc.); a non considerare i soggetti personali (gli studenti) o giuridici (le istituzioni scolastiche, il sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione) su cui si esercita semplici destinatari di un esame o di informazioni valutative prodotte da altri, ma protagonisti attivi e coinvolti in prima

---

· Area 6: le mappe concettuali relative al processo di miglioramento della scuola.

<sup>168</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 154.

persona nell'esame stesso o nell'elaborazione e nell'uso delle informazioni valutative; a utilizzare i dati disponibili non fini a se stessi, ma come occasioni per sollecitare la crescita della responsabilità personale e sociale di tutti gli attori coinvolti nei processi interni ed esterni di valutazione e per aumentare le loro pratiche di giustizia e di solidarietà»<sup>169</sup>.

Si tratta quindi, di sviluppare una vera e propria cultura della valutazione diffusa e consapevole, che adotti modalità progettuali basate sulla rielaborazione critica delle prassi esistenti. In tal modo, il *dichiarato* viene costantemente confrontato con l'*agito*, e con l'intenzionalità educativa *pensata*, posta a confronto con gli esiti del percorso formativo sia in termini oggettivi sia in termini di *percepito* da parte dei differenti attori e destinatari dell'azione della scuola. L'obiettivo è riconoscere i percorsi valutativi come opportunità professionali utili a rielaborare criticamente la propria esperienza e ad orientare i processi di sviluppo. Tutto ciò chiama in causa la responsabilità del Dirigente scolastico, in quanto soggetto chiave a cui affidare lo sviluppo di una cultura di apprendimento organizzativo e la strutturazione delle modalità operative necessarie ad intraprendere un itinerario autovalutativo. Le indicazioni progettuali, ancorché coerenti con le norme generali e legittimate dalla lettura dei bisogni formativi degli studenti, dalla valutazione dei vincoli e delle risorse a disposizione, sono costantemente messe alla prova dalle specifiche circostanze che via via si manifestano. Le scelte educative, curricolari, didattiche, organizzative e finanziarie sono altrettanti elementi per la valutazione del servizio realizzato, degli apprendimenti degli allievi, degli esiti del loro percorso successivo nella scuola o nel mondo del lavoro e, in questo, la competenza gestionale del Dirigente scolastico è nodale per mantenere fede all'obiettivo dichiarato attraverso un'azione valutativa continua del processo e delle procedure che lo realizzano.

L'autovalutazione interna dell'istituzione scolastica non può essere quindi intesa esclusivamente come momento finale che verifica la "soddisfazione" di chi ha vissuto, realizzato e utilizzato in prima persona l'offerta formativa della scuola. Al contrario, parlare di autovalutazione d'istituto significa in primo luogo sviluppare e implementare una cultura valutativa capace di interrogarsi criticamente sull'intero percorso educativo

---

<sup>169</sup> *Ivi*, p. 41.

e sulle procedure stesse di autovalutazione; questo anche per far emergere la correlazione che intercorre, da un lato, tra autovalutazione di istituto e valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli studenti, dall'altro lato, tra autovalutazione interna e valutazione esterna di sistema.

Va ricordato, infine, un ulteriore possibile aspetto dell'autovalutazione di istituto costituito dal Bilancio sociale, oggetto di particolare attualità nella scuola in quanto documento che estende nell'ambito dell'amministrazione scolastica la Direttiva emanata nel febbraio 2006 dall'allora Ministro per la Funzione Pubblica, M. Baccini. Consiste nella rendicontazione che, su base volontaria, le amministrazioni pubbliche realizzano annualmente correlando le attività intraprese e i risultati ottenuti alle scelte effettuate ed alle risorse impiegate; lo scopo è di consentire ai cittadini e ai diversi interlocutori di conoscere e formulare un proprio giudizio su come l'amministrazione interpreta e realizza la sua missione istituzionale e il suo mandato. Il Bilancio sociale diventa, così, una "cartina tornasole" della coerenza dell'organizzazione in rapporto alla sua ragione istituzionale e sulla base di un codice etico, nell'assunto che sono i valori ritenuti fondanti a dare identità alla stessa; viene esaltata la dimensione territoriale dell'istituzione scolastica, inserita in un sistema di *governance* che correla l'offerta formativa della scuola con quella degli altri soggetti che, sul territorio, cooperano sussidiariamente in una logica di offerta formativa territoriale. Il Dirigente scolastico, che intende realizzare il Bilancio sociale della sua scuola, promuove un percorso che porta a mettere in connessione i documenti costitutivi dell'attività svolta dalla scuola: il Piano dell'Offerta Formativa che dichiara l'intenzionalità educativa dell'istituto; il Programma annuale con la gestione finanziaria e amministrativa che rappresenta il versante finanziario della progettazione; il Regolamento dell'istituzione, che detta le regole della vita comune della scuola; il Conto consuntivo, che evidenzia le scelte finanziarie compiute; questo in una prospettiva di aperta condivisione con le famiglie, gli studenti e gli altri interlocutori sociali. In tal senso, la valutazione, come etica del render conto inserita in un sistema di *accountability*, è un tema su cui occorre confrontarsi, in termini non solo di approfondimenti culturali, ma anche di percorsi operativi, con l'intera comunità educante. Esiste comunque un rischio per la scuola che è, a giudizio di chi scrive, di duplice natura: in primo luogo quello di perdere la propria identità, la propria *vision*, e la propria *mission* nel tentativo di un adattamento

funzionale ai cambiamenti e alle aspettative esterne; riprendendo E. Damiano, il rischio di «diventare quello che si misura»<sup>170</sup>, nella ricerca di aderire a ciò la società richiede perdendo di vista l'idea che la scuola ha in sé le potenzialità per promuovere il cambiamento al posto che rincorrerlo adattandosi acriticamente ad esso. In secondo luogo, il rischio è che l'esposizione della scuola in un Bilancio sociale offra, di fatto, una vetrina ancora più visibile del POF, in cui il dichiarato deve essere assolutamente apprezzabile e non possa, di conseguenza, che ampliare l'immaginario utilizzando il *dichiarato* per orientare e governare il *percepito* nel contesto sociale. Riprendendo il pensiero di Headley Beare, si può convenire che: «abbiamo vari tipi di futuro davanti a noi: un futuro possibile ma non probabile, uno probabile, e uno preferibile. Si tratta di operare affinché quello probabile e quello preferibile coincidano almeno in parte»<sup>171</sup>.

## **2.5 Il ruolo del Dirigente scolastico nell'impianto sussidiario delle scuole.**

Nell'ampio scenario delineato, il Dirigente scolastico è chiamato dal proprio ruolo a conoscere le finalità che caratterizzano la riforma del sistema educativo di istruzione e formazione ed a promuoverne l'attuazione, a partire dalla scuola reale che dirige e attraverso la valorizzazione delle risorse presenti.

Autonomia e dirigenza, infatti, hanno definito un preciso spazio di responsabilità del capo di istituto, che appare strategico per garantire da una parte un costante miglioramento dell'offerta formativa, dall'altra la governabilità stessa della scuola all'interno del sistema educativo nazionale, proprio per il fatto che l'autonomia attribuita alle istituzioni scolastiche comporta scelte in ordine alla progettazione e responsabilità in merito ai risultati.

Passato da «funzionario direttivo» a «dirigente», il Capo di istituto è il simbolo del nuovo assetto del sistema scolastico, non più configurato alla stregua di struttura

---

<sup>170</sup> E. Damiano, *Diventare quello che si misura. Indagine sulla "internazionalizzazione" della ricerca pedagogica*, relazione al Convegno Internazionale *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Università degli Studi di Macerata, 23-25 marzo 2011.

<sup>171</sup> H. Beare, *Creating the Future School*, Routledge Falmer, London 2001.



organizzativa di tipo verticistico ma come organizzazione autonoma e flessibile, caratterizzata dalla dinamicità delle modalità operative in relazione alla soddisfazione dei bisogni formativi dell'utenza. In questa prospettiva, la figura del Dirigente, da mero organo dell'apparato decentrato, diviene legale rappresentante di un'istituzione autonoma ed è pertanto chiamato a sviluppare una mentalità operativa di tipo manageriale, divenendo il soggetto propositivo e progettuale dell'istituzione scolastica stessa, nonché il gestore delle risorse umane e strumentali. L'azione della scuola autonoma, infatti, non corrisponde più ad una logica attuativa che nel sistema statalistico verticista chiedeva localmente la piena e puntuale attuazione delle direttive impartite dal Ministero, nel rispetto del compito di svolgere i programmi ministeriali contestualizzandoli nella specificità del territorio attraverso la programmazione curricolare. Con l'autonomia, la logica è quella di una sussidiarietà progettuale che impegna la scuola a rispondere ai bisogni formativi espressi dal territorio cui appartiene, con il fine di promuovere le competenze personali dei suoi allievi, così come indicato nelle norme generali dettate dallo Stato, con i percorsi e gli strumenti autonomamente scelti in funzione dei destinatari dell'offerta formativa, nella prospettiva della *accountability*<sup>172</sup> per dare conto pubblicamente dei risultati. Non più contenuti disciplinari da trasmettere ma competenze da promuovere attraverso l'utilizzo strumentale delle discipline, con una progettazione formativa che non si sviluppa attorno ai contenuti da svolgere, ma si struttura a partire dal *gap* tra l'*essere attuale* degli allievi in termini di competenze possedute e il loro *dover essere* indicato dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* al termine del primo e del secondo ciclo.

Occorre a questo proposito ricordare come la società postindustriale, caratterizzata da una globalizzazione accelerata dalle nuove tecnologie di rete, ha determinato una straordinaria velocità di apparizione e rinnovamento dei saperi e delle pratiche conoscitive; la maggior parte delle competenze acquisite da una persona all'inizio della carriera professionale sono destinate a diventare obsolete prima della conclusione dell'attività lavorativa e questo impone la necessità di una formazione ricorrente adulta. In tale prospettiva, la formazione rappresenta una risorsa indispensabile per stare al passo coi tempi e fronteggiare il cambiamento. La scuola, agenzia formativa per

---

<sup>172</sup> Il termine inglese *accountability* è traducibile in italiano con il termine "rendicontazione".

eccellenza ed il suo legale rappresentante, il Dirigente scolastico, non possono non tener conto di questo e del rapporto che intercorre tra educazione e formazione.

La figura del Dirigente scolastico assume dunque un ruolo centrale per promuovere lo sviluppo di una cultura dell'innovazione che deve accompagnare l'agire educativo messo in atto dall'istituzione scolastica, qualunque sia l'ordine e il grado di scuola. Attento alla valorizzazione delle risorse, il Dirigente promuove e governa il processo di cambiamento e il raggiungimento dei risultati del servizio di cui assume esclusiva responsabilità. Il suo ruolo è quello di garante della coerenza e congruenza tra le scelte effettuate dalla scuola e le norme generali, che realizza orientando e guidando l'istituto nella nuova prospettiva definita dalla riforma della scuola, attraverso l'individuazione e l'opportuno utilizzo degli spazi di esercizio dell'autonomia.

Nella storia della scuola italiana, i dispositivi normativi che riguardano il ruolo e le funzioni del Capo di istituto sono stati fondamentalmente tre. Per inquadrare il percorso e individuare le ragioni che hanno portato nel 2001 al riconoscimento formale della dirigenza scolastica, occorre analizzare le grandi fasi di trasformazione del sistema scolastico italiano: la scuola come strumento per l'unificazione e il governo della nazione; la scuola come apparato ideologico dello Stato del periodo fascista; il grande sviluppo quantitativo della scuola di massa negli anni '70-80; la modificazione "sperimentale" dei curricula negli anni '90; il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e l'avvio di un processo di decentramento che, dalla fine degli anni '90, è proseguito poi nel primo decennio del 2000 con il definitivo passaggio dal centralismo statalista alla sussidiarietà orizzontale e verticale. Questo alla luce della trasformazione del ruolo del capo di istituto da Direttore didattico e Preside a Dirigente, una trasformazione che ripercorre più di 150 anni di storia della scuola.

### **2.5.1. Prima dell'autonomia: ruolo e funzioni del Direttore didattico e del Preside.**

Dal 1859, anno in cui la legge Casati<sup>173</sup>, la prima legge sulla scuola, introduce la figura del Preside, al 1903, anno in cui la legge Nasi<sup>174</sup> istituisce il ruolo del Direttore

---

<sup>173</sup> «Vittorio Emanuele II Re di Sardegna, di Cipro e di Gerusalemme, Duca di Savoia e di Genova ecc. ecc., Principe di Piemonte, ecc. ecc., in virtù dei pieni poteri a Noi conferiti colla legge del 25 aprile

didattico, al 2001 in cui il D.Lgs. 165<sup>175</sup>, all'articolo 25, istituisce la qualifica dirigenziale, le funzioni del Capo di istituto sono sempre state strettamente correlate alle finalità stesse che la scuola ha avuto nei diversi periodi storici.

Il Direttore didattico era un organo direttivo dello Stato presente obbligatoriamente solo nelle scuole di almeno 20 classi elementari in Comuni con popolazione non inferiore ai 10.000 abitanti. Non citato né nella legge Casati (1859) né nella legge Gentile (1923), la sua figura è sempre stata, sul piano storico, considerata minore rispetto a quella del «Preside». Non laureato, il Direttore didattico era a capo della scuola elementare, unico segmento dell'istruzione aperto a tutti; aveva, quindi, il compito di cercare ogni espediente metodologico e didattico per trasmettere anche ai ragazzi più poveri, la cultura definita «elementare» dalle classi dirigenti. L'esigenza di far seguire l'unità sociale all'unità territoriale del paese comportava la centralità delle competenze pedagogiche, che permettessero di trovare i modi per parlare ed istruire tutti, senza escludere nessuno. Il Direttore didattico veniva, infatti, reclutato tra i maestri, inizialmente tra quelli che avevano frequentato l'Istituto Superiore di Magistero e, dopo gli anni Trenta, tra i maestri che, concluso l'Istituto magistrale introdotto da Gentile, si diplomavano nel corso prima biennale poi triennale di Vigilanza scolastica.

Sul piano storico, il compito del Preside era diverso: il segmento dell'istruzione post-elementare della scuola della «cultura» liceale e tecnica che aveva il compito di gestire, non era diretto a tutti ma solo agli studenti appartenenti alle famiglie benestanti; la funzione della scuola era quella di preparare e selezionare gli allievi più adatti a divenire parte integrante della classe dirigente, in una logica culturalmente e socialmente auto-riproduttiva. Il ruolo del Preside, istituito dalla Legge Casati nell'istruzione classica,

---

ultimo scorso; Sentito il Consiglio dei Ministri; Sulla proposizione del Nostro Ministro Segretario di Stato per la Pubblica Istruzione; Abbiamo ordinato ed ordiniamo quanto segue: ... TITOLO III- dell'istruzione secondaria classica- CAPO V- Delle Autorità preposte alla direzione dei Ginnasi e dei Licei» (cfr. artt. 230, 231, 232, 233, 234, R. D. n. 3725 del 13 novembre 1859, conosciuto come "legge Casati", entrato in vigore nel 1860 nel Regno di Sardegna e, successivamente esteso, con l'unificazione, a tutta l'Italia).

<sup>174</sup> Cfr. L. n. 45 del 19 febbraio 1903, *Nomine, licenziamenti e stipendi dei direttori didattici e degli insegnanti delle scuole elementari comunali*, meglio nota come "legge Nasi".

<sup>175</sup> Cfr. D. Lgs. n. 165 del 30 marzo 2001, *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*, pubblicato nella G.U. n. 106 del 9 maggio 2001- Supplemento Ordinario n. 112 (Rettifica G.U. n. 241 del 16 ottobre 2001).

viene previsto dalla Riforma Gentile<sup>176</sup> anche nell'istruzione media e nei convitti nazionali; le caratteristiche del ruolo sono indicate negli artt. 12, 13, 14, 15 e 16 del R.D. 1054/1923<sup>177</sup> ed è significativo come nella C.M. del 23 maggio 1923, il Ministro Gentile precisi che Direttori didattici e Presidi devono essere «vigili scolte (sentinelle) che rispettano come cosa sacra, con militare devozione<sup>178</sup>, con obbedienza pronta, assoluta e incondizionata, la consegna ricevuta» dal Ministro e che, a loro volta, «dovevano far rispettare altrettanto incondizionatamente dagli insegnanti». Non necessariamente il Preside doveva avere competenze didattiche; era fondamentale che possedesse una cultura superiore e, quindi, che fosse laureato, con competenze che permettessero di riprodurre nella scuola l'impostazione gerarchico-piramidale dell'impianto organizzativo dello Stato. Le direttive emanate dal Ministero dovevano essere eseguite puntualmente dalle scuole e, per il Preside, l'attenzione alle procedure era molto alta, volta più a stigmatizzare la non corretta attuazione o l'infrazione delle procedure dettate dalla normativa, piuttosto che premiare i risultati raggiunti.

L'elemento di similarità tra il Direttore e il Preside era comunque il fatto che entrambi erano burocrati statali con il compito di applicare le disposizioni ministeriali. Il fine della loro funzione era la corrispondenza formale delle procedure adottate nella scuola a quelle stabilite dalla normativa. Questa logica permette di comprendere le ragioni della grande attenzione nei confronti della applicazione delle procedure dettate dalla normativa: leggi, decreti, ordinanze, circolari attuative che non richiedevano, né definivano spazi per autonome contestualizzazioni.

Nel periodo fascista, in particolare, la scuola diviene strumento di civilizzazione dei cittadini e di progresso della nazione; il Capo di istituto assume il compito di essere garante di un sistema di istruzione e formazione che è un apparato ideologico-politico di uno Stato che plasma i cittadini con un modello prestabilito, per costituire la società

---

<sup>176</sup> La Riforma Gentile venne varata in Italia nel 1923 con una serie di atti normativi: il R.D. n. 1679 del 31 dicembre 1922, il R.D. n. 1054 del 6 maggio 1923, il R.D. n. 1753 del 16 luglio 1923, il R. D. n. 2102 del 30 settembre 1923, il R.D. n. 2185 del 1° ottobre 1923.

<sup>177</sup> Cfr. R.D. n. 1054 del 6 maggio 1923 (in G.U. 2 giugno 1923, n. 129), *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*.

<sup>178</sup> Il termine *preside* proviene dal linguaggio militare, nello specifico dalla parola *praesidium*, sia nel significato di «presidio a difesa di qualcosa», sia in quello di «chi presiede» un gruppo (nel caso della scuola, il collegio dei professori e il consiglio di classe).

civile secondo i disegni di chi la dirige e stabilisce fini educativi e culturali. Il titolo di studio erogato dallo Stato<sup>179</sup> diventa il criterio per accedere alle professioni ed esercitare funzioni di responsabilità negli uffici statali e non statali; lo stesso inquadramento stipendiale stabilito nei contratti di lavoro è correlato al livello del titolo di studio posseduto. Le logiche alle quali Direttori didattici e Presidi sono tenuti a conformarsi sono sempre più quelle esecutive ed attuative delle disposizioni dettate dai livelli gerarchicamente superiori, impartite dal Ministro, dai Direttori generali, dai Provveditori agli studi, senza alcuna autonomia né responsabilità delle scelte professionali nei confronti delle famiglie e della società.

Anche negli anni Cinquanta, dopo la promulgazione nel 1948 della Costituzione della nascente Repubblica, che recepiva a livello formale l'idea che la persona umana preesiste allo Stato, la scuola mantiene praticamente inalterata la sua struttura e le funzioni del Capo di istituto rimasero invariate.

Nella seconda metà del secolo scorso, il progresso economico e i radicali cambiamenti della società che caratterizzano il secondo dopoguerra investono fortemente la scuola, tanto che le logiche centraliste mostrano la loro inadeguatezza di fronte alle situazioni nuove che si vengono a creare, fortemente differenziate sul territorio nazionale. La funzione meramente esecutiva dei Capi di istituto non è coerente con le richieste e le emergenze che provengono dal territorio; di fatto emerge la necessità di trasformare “in situazione” il loro ruolo.

Il primo cambiamento può essere collocato negli anni '60/'70 in cui la scuola si è trovata ad affrontare il grande sviluppo quantitativo della scolarizzazione di massa. È del 1962 la legge 1859<sup>180</sup> che, in attuazione dell'art. 34 della Costituzione, stabilisce che l'istruzione obbligatoria, successiva a quella elementare, è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha la durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado. Il Preside si trova a dover fornire, dal basso, una risposta qualitativa in termini di efficienza organizzativa adeguata alle esigenze della “quantità”.

---

<sup>179</sup> Il concetto di «valore legale» del titolo di studio non risulta definito dall'ordinamento; si tratta di una locuzione della dottrina liberamente applicata nel contesto della legislazione riguardante i titoli di studio, che estende e modifica l'analogo concetto relativo all'efficacia probatoria di un documento in un processo.

<sup>180</sup> Cfr. L. n. 1859 del 31 dicembre 1962 (pubblicata nella G.U. n. 27 del 30 gennaio 1963), *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*.

Un secondo cambiamento avviene negli anni '70: tra il 1973 e il 1974 inizia, infatti, la stagione degli organi collegiali. Pur non introducendo una «gestione sociale» o una «gestione basata sul principio di sussidiarietà» delle istituzioni scolastiche, i Decreti delegati<sup>181</sup> aprono spazi alla partecipazione dei genitori, dei docenti e degli studenti alla gestione comunque «ministerial-statal-centralista»<sup>182</sup> della scuola. In ogni caso l'ingresso degli organi collegiali nella scuola segna un punto importante almeno nei significati e nelle tracce dei possibili orizzonti che anticipava. Per la prima volta, infatti, veniva introdotto il principio che la scuola non poteva essere identificata direttamente e totalmente con l'amministrazione, ma doveva prendere in considerazione l'orientamento della responsabilità sociale (*accountability*) sia verso gli *shareholders* (gli studenti, i docenti e le famiglie quando essi abbiano come fine l'educazione attraverso l'istruzione), sia verso gli *stakeholders* (coloro che sono portatori di interesse: le formazioni sociali, le imprese, la società, la Repubblica, lo Stato). Direttori didattici e Presidi si trovano a svolgere un nuovo ruolo di mediazione e condivisione, attraverso relazioni con i diversi interlocutori che entrano nella scuola. In particolare, la presenza dei genitori sembra inizialmente poter incidere sulla gestione e sulla programmazione con Organi collegiali, che intervengono nella gestione della scuola per assicurare ad essa «il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica [...]»<sup>183</sup>. Il Consiglio di classe e di interclasse, infatti, ha il compito di «formulare al collegio dei docenti proposte in ordine all'azione educativa e didattica e ad iniziative di sperimentazione e quello di agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni»<sup>184</sup>. Il Consiglio di circolo o di istituto<sup>185</sup> è presieduto da un

---

<sup>181</sup> I decreti delegati, attuativi della Legge delega n. 477 del 30 luglio 1973, sono sei: DPR n. 416 del 31 maggio 1974, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica*; DPR n. 417 del 31 maggio 1974, *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*; DPR n. 418 del 31 maggio 1974, *Corresponsione di un compenso per lavoro straordinario al personale ispettivo e direttivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*; DPR n. 419 del 31 maggio 1974, *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*; DPR n. 420 del 31 maggio 1974, *Norme sullo stato giuridico del personale non insegnante statale delle scuole materne, elementari, secondarie ed artistiche*.

<sup>182</sup> Cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 162.

<sup>183</sup> Art. 1, D.P.R. n. 416 del 31 maggio 1974 (in SO alla GU 13 settembre 1974, n. 239).

<sup>184</sup> Art. 3, D.P.R. n. 416 del 31 maggio 1974.

<sup>185</sup> «Il consiglio di circolo o di istituto delibera il bilancio preventivo e il conto consuntivo e dispone in ordine all'impiego dei mezzi finanziari per quanto concerne il funzionamento amministrativo e didattico del circolo o dell'istituto.

rappresentante dei genitori ed ha, in particolare, funzioni deliberanti sul bilancio, sull'impiego delle risorse finanziarie per quanto concerne il funzionamento amministrativo e didattico, sull'organizzazione e la programmazione delle attività scolastiche ed extrascolastiche; adotta il regolamento interno, è titolare delle competenze in ordine all'acquisto delle attrezzature tecniche e scientifiche, promuove contatti e collaborazioni con altre scuole, indica i criteri per la formazione delle classi.

Dobbiamo sottolineare, tuttavia, come, dopo un iniziale entusiasmo e partecipazione attiva da parte dei genitori, bilanciati da spesso tiepide aperture da parte della scuola poco propensa ad abbandonare il potere decisionale in merito alle attività didattiche, è emersa la consapevolezza dell'impossibilità di una reale incisività e co-gestione della scuola. Da riunioni-fiume animate da dibattiti accesi non privi di accenti polemici e conflittuali in cui la funzione del Capo di istituto era essenzialmente quella di mitigare i toni e condurre a soluzioni condivise dalle parti, si è via via giunti ad una partecipazione sempre meno nutrita dei genitori; ora non è infrequente avere Consigli di classe, in particolare nella scuola secondaria di II grado, privi di rappresentanti dei genitori che, nei fatti, rappresentano più se stessi che l'intera classe.

---

Il consiglio di circolo o di istituto, fatte salve le competenze del collegio dei docenti e dei consigli di interclasse, e di classe, ha potere deliberante, su proposta della giunta, per quanto concerne l'organizzazione e la programmazione della vita e dell'attività della scuola, nei limiti delle disponibilità di bilancio, nelle seguenti materie:

- a) adozione del regolamento interno del circolo o dell'istituto che dovrà, fra l'altro, stabilire le modalità per il funzionamento della biblioteca e per l'uso delle attrezzature culturali, didattiche e sportive, per la vigilanza degli alunni durante l'ingresso e la permanenza nella scuola nonché durante l'uscita dalla medesima;
- b) acquisto, rinnovo e conservazione delle attrezzature tecnico-scientifiche e dei sussidi didattici, compresi quelli audio-televisivi e le dotazioni librerie, e acquisto dei materiali di consumo occorrenti per le esercitazioni;
- c) adattamento del calendario scolastico alle specifiche esigenze ambientali;
- d) criteri per la programmazione e l'attuazione delle attività parascolastiche, interscolastiche, extrascolastiche, con particolare riguardo ai corsi di recupero e di sostegno, alle libere attività complementari, alle visite guidate e ai viaggi di istruzione;
- e) promozione di contatti con altre scuole o istituti al fine di realizzare scambi di informazioni e di esperienze e di intraprendere eventuali iniziative di collaborazione;
- f) partecipazione del circolo o dell'istituto ad attività culturali, sportive e ricreative di particolare interesse educativo;
- g) forme e modalità per lo svolgimento di iniziative assistenziali che possono essere assunte dal circolo o dall'istituto.

Il consiglio di circolo o di istituto indica, altresì, i criteri generali relativi alla formazione delle classi, all'adattamento dell'orario delle lezioni e delle altre attività scolastiche alle condizioni ambientali e al coordinamento organizzativo dei consigli di interclasse o di classe; esprime parere sull'andamento generale, didattico ed amministrativo, del circolo o dell'istituto» (cfr. art. 6, D.P.R. n. 416 del 31 maggio 1974).

Un terzo cambiamento è scaturito dal bisogno di una riforma strutturale degli ordinamenti e dei corsi di studio, per adeguare le conoscenze degli studenti ai nuovi saperi e all'uso delle nuove tecnologie, e per qualificare l'insegnamento in funzione di un migliore apprendimento degli alunni. In questa fase, negli anni '90, l'azione direttiva ha puntato prevalentemente sul cambiamento dei curricoli e delle metodologie didattiche, sia per effetto di nuove disposizioni normative (scuola elementare e media)<sup>186</sup>, sia delle sperimentazioni "assistite" (scuola secondaria di II grado)<sup>187</sup>. Nei primi anni successivi all'emanazione dei Decreti delegati, ed in particolare del Decreto n. 419, queste sperimentazioni, specialmente nella scuola secondaria di II grado, sono state considerate dal Ministero quasi una sorta di eccentricità. I comitati scientifici delle poche sperimentazioni esistenti erano costituiti principalmente da professori e presidi considerati alla stregua di "fanatici" che pensavano di rivoluzionare dall'interno la rigidità della scuola italiana. Con il passare degli anni le sperimentazioni autonome non si sono estinte, come forse qualcuno sperava; anzi, sono aumentate di numero e le diverse Direzioni Generali del Ministero hanno cominciato a prendere atto del cambiamento e della sua reale necessità in una scuola che dalla base stava cercando di mettersi al passo coi tempi. Mentre nel mondo reale della scuola le cose andavano muovendosi in questa direzione, nel mondo politico si avvicendavano progetti di riforma mai portati a termine. A livello ministeriale, soprattutto dalla Direzione Tecnica, per ovviare alle forme di spontaneismo episodico, disomogeneo e dispersivo delle sperimentazioni autonome, sono state progettate le sperimentazioni assistite<sup>188</sup> che, a dire il vero, si sono rivelate altrettanto dispersive e disgreganti rispetto alla coerenza nazionale. Basti ricordare che, soltanto nei licei, sono state attivate 51 sperimentazioni assistite dal Ministero (dette anche coordinate) e ben 396 indirizzi sperimentali (detti anche mini-sperimentazioni) sono stati autonomamente gestiti dalle scuole.

---

<sup>186</sup> Cfr. D.M. del 9 febbraio 1979 (in SO alla GU 20 febbraio 1979, n. 50), *Programmi, orari di insegnamento e prove d'esame per la Scuola Media Statale*; DPR n. 104 del 12 febbraio 1985, (in SO GU 29 marzo 1985, n. 76), *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*.

<sup>187</sup> Gli artt. 2 e 3 del D.P.R. n. 419/1974 regolamentano la sperimentazione di nuovi ordinamenti e di nuove forme di didattica per ogni ordine di scuola.

<sup>188</sup> A partire dalla C.M. n. 27 del 25 gennaio 1977, prot. n. 241, *Attività di sperimentazione nelle scuole di ogni ordine e grado*, sono state emanate annualmente successive circolari che dettavano le modalità attuative delle molteplici sperimentazioni.



Quasi contemporaneamente a questa rincorsa alle sperimentazioni si sono avviati nel 1989 i lavori della «commissione Brocca»<sup>189</sup>, che ha prodotto una revisione generale dei programmi del biennio ed un progetto articolato per tutta la scuola secondaria di II grado<sup>190</sup>. La complessità dell'attuazione dei programmi della commissione Brocca, non ultima quella correlata agli organici dei docenti a seguito dell'introduzione di nuove discipline, ha generato una serie di problemi sia di carattere metodologico-didattico, sia di carattere sindacale<sup>191</sup> che ne hanno impedito la generalizzazione e la trasformazione in una riforma organica della scuola.

In questo scenario, il ruolo del Preside è risultato essere non solo quello di promozione locale di una innovazione richiesta dal progresso scientifico, culturale ed economico della società, ma anche quello di gestione delle sperimentazioni e di assunzione della delega per l'assegnazione delle cattedre, nonché di promozione della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti e di motivazione di genitori e studenti.

Queste sono state le premesse alla terza fase della trasformazione del ruolo e delle funzioni che hanno caratterizzato il passaggio da Preside e Direttore didattico a Dirigente. Iniziata da più di dieci anni, e tuttora in corso, è centrata sull'introduzione dell'autonomia delle scuole e va collocata storicamente tra il 1997, anno in cui viene

---

<sup>189</sup> La commissione ministeriale istituita nel 1988 dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Galloni, con il mandato di revisionare i programmi del biennio della scuola secondaria superiore, ha preso il nome dell'allora sottosegretario alla Pubblica Istruzione Beniamino Brocca; i successori di Giovanni Galloni, Sergio Mattarella (1989) e Gerardo Bianco (1990), riconfermarono la commissione, che terminò i lavori nel 1992 durante il dicastero di Riccardo Misasi.

<sup>190</sup> La sperimentazione dei programmi del biennio della scuola secondaria superiore è partita inizialmente con la C.M. n. 109 del 19/4/90, dando la facoltà di sperimentare i nuovi programmi a quelle scuole in cui la sperimentazione non avrebbe comportato nessun cambiamento di orario e di organici. Successivamente, nell'ottobre del 1991, la sperimentazione è stata attuata in 200 "scuole pilota".

<sup>191</sup> Ad esempio, la nuova disciplina "Scienza della Materia" (area comune del biennio del progetto I.G.E.A., del progetto ERICA e del progetto MERCURIO), che compendia, con una metodologia specifica, l'insegnamento dei concetti strutturanti della Fisica e della Chimica, è stata assegnata, dai progetti ministeriali, a ben tre classi di concorso: XV (Chimica), XLIV (Fisica), LXXXVI (Scienze naturali, Chimica, Geografia). L'introduzione di queste cosiddette cattedre "atipiche" ha generato grande confusione anche sul piano didattico, dato che ciascun professore, di fisica piuttosto che di chimica o di scienze, mentre ha competenza in merito agli argomenti connessi alla propria specializzazione, difficilmente padroneggia altrettanto bene in termini di metodologia e didattica le altre discipline afferenti al nuovo insegnamento. L'espansione di questi tipi di sperimentazioni di ampie proporzioni ha dato origine alle più disparate soluzioni; può accadere, ad esempio, che in un Istituto Tecnico Commerciale che sperimenta il progetto IGEA, la Scienza della Materia (disciplina integrata tra Fisica e Chimica) sia insegnata da un docente di matematica finanziaria (Cl. LXIV), laureato in Matematica, oppure da un docente laureato in Economia e Commercio, in Scienze Politiche o in Sociologia, con una significativa ricaduta sulla preparazione degli allievi. Nei nuovi programmi sono previste anche nuove discipline come Laboratorio di Fisica/Chimica, Arte e/o Musica, per le quali non esistevano classi di concorso specifiche.

emanata la legge n. 59<sup>192</sup>, e il 2001, con la legge di revisione costituzionale che modifica il Titolo V<sup>193</sup>, che sancisce costituzionalmente i principi delle autonomie locali e della sussidiarietà. È la fase caratterizzata da un diffuso sviluppo delle progettualità a livello della singola istituzione scolastica. Le nuove e importanti esigenze e richieste della società che, per fare solo qualche esempio, vanno dall'inserimento di un numero sempre maggiore di bambini e ragazzi di origine straniera, ad un rapporto più intenso con il territorio per un'offerta formativa integrata, al contrasto della dispersione e dell'abbandono scolastico, alla gestione delle iniziative di alternanza scuola-lavoro, all'avvio e consolidamento delle iniziative di formazione continua per gli adulti, hanno determinato un nuovo e diverso ruolo per il capo di Istituto; questo all'interno di una riforma della Pubblica amministrazione con una mancata innovazione complessiva dell'organizzazione della scuola. Gli Organi collegiali dopo 40 anni non sono ancora stati rinnovati; la formazione degli insegnanti, ancorché ridefinita dai Tirocini Formativi Attivi, stenta a prendere avvio; il reclutamento del personale segue meccanismi farraginosi che faticano a garantire l'avvio dell'anno scolastico ad organico completo; la valutazione di sistema, avviata nel 2001 con i primi progetti pilota dall'INVALSI, sta per arrivare a regime in questi anni.

Di fronte a queste trasformazioni, sono progressivamente cambiate anche le funzioni e il ruolo del Capo di istituto e, in ogni caso, il processo di cambiamento ha portato oggi a parlare di «*leader educativo*», superando la visione del dirigente come «*primus inter pares*» di una comunità professionale (il Preside e il Direttore didattico) o del «*manager*», come puro e semplice gestore, con criteri di efficienza ed efficacia, delle risorse pubbliche.

L'assunzione del ruolo dirigenziale, realizzato con l'avvio formale dell'autonomia delle scuole, è stato dunque l'aspetto più visibile di un processo già da tempo in atto, nel quale le funzioni realmente assunte dal Capo di istituto sono state fondate su nuove basi giuridiche, culturali e professionali.

---

<sup>192</sup> Cfr. L. n. 59 del 15 marzo 1997, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa* (pubblicata nella G.U. n. 63 del 17 marzo 1997).

<sup>193</sup> Cfr. Legge di revisione costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione* (pubblicata nella G. U. n. 248 del 24 ottobre 2001).

## 2.5.2 Dalla Bassanini al D.Lgs. 112/98 e alla dirigenza scolastica.

Parlare del ruolo del Dirigente scolastico nell'impianto sussidiario delle scuole comporta contestualizzare storicamente la riflessione relativamente agli anni che vanno dal 1997 ad oggi. Il 1997, infatti, è l'anno in cui viene emanata la sopra citata legge n. 59, cosiddetta «legge Bassanini 1», che ha riformato la Pubblica Amministrazione attraverso il conferimento di funzioni e di compiti alle regioni ed agli enti locali, superando in tal modo la gestione centralista da parte dello Stato. Questa legge rappresenta la conclusione di un percorso che ha visto, alla fine degli anni '80 e agli inizi degli anni '90, entrare in crisi il modello della scuola ad impianto centralista ed affiorare sempre più la necessità di introdurre spazi di decentramento.

Decentramento non è, comunque, autonomia: comporta trasferire agli uffici periferici compiti in precedenza intrattenuti soltanto dagli uffici centrali; la trasformazione del Preside e dei Direttori didattici in «Dirigenti» avviene, in quegli anni, sulla base del modello di lavoro desunto dalla dirigenza amministrativa, tipica dell'apparato ministeriale. Non a caso, nel 1995, l'art. 32 del CCNL della scuola specifica che il dirigente scolastico «è organo dell'amministrazione scolastica ed ha la rappresentanza dell'istituto. Esso assolve a tutte le funzioni previste dalla legge e dai contratti collettivi in ordine alla direzione e al coordinamento, alla promozione e alla valorizzazione delle risorse umane e professionali, nonché alla gestione delle risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in relazione ai risultati»<sup>194</sup>.

---

<sup>194</sup> «1. Il personale regolato dalle disposizioni di cui alla presente sezione è collocato nella distinta area della specifica dirigenza scolastica nell'ambito del comparto scuola, non assimilabile alla dirigenza regolata dal D.Lgs. n. 29 del 1993.

2. Rientrano in tale area i direttori didattici, i presidi delle scuole e istituti di istruzione secondaria e artistica, i rettori e vicerettori dei convitti nazionali, le direttrici e vicedirettrici degli educandi femminili, i direttori e i vicedirettori delle Scuole speciali dello Stato, i direttori dei Conservatori di Musica e delle Accademie nazionali di arte drammatica e di danza. A tal fine, le predette qualifiche vengono indicate con l'unica dizione di dirigente scolastico.

3. Ciascun dipendente appartenente a tale area è organo dell'amministrazione scolastica ed ha la rappresentanza dell'istituto. Esso assolve a tutte le funzioni previste dalla legge e dai contratti collettivi in ordine alla direzione e al coordinamento, alla promozione e alla valorizzazione delle risorse umane e professionali, nonché alla gestione delle risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in relazione ai risultati. A tal fine, esso assume le decisioni ed attua le scelte di sua competenza volte a promuovere e a realizzare il progetto di istituto sia sotto il profilo didattico-pedagogico, sia sotto quello organizzativo e finanziario.

Questo, in ogni caso, avviene in sintonia con l'autonomia scolastica, sancita dall'art. 21, che si inquadra nel più ampio sistema delle autonomie che si è definito nel corso delle riforme amministrative degli anni '90. La trasformazione dell'assetto gerarchico dello Stato in un sistema a rete ha portato alla trasformazione delle attribuzioni ai singoli soggetti istituzionali. In questo quadro il centro di governo ha teoricamente mantenuto solo le funzioni di indirizzo e coordinamento dell'azione amministrativa finalizzata all'erogazione dei servizi pubblici, demandando alle amministrazioni locali l'organizzazione e l'erogazione dei servizi ai cittadini. Dalla legge Bassanini sono discesi molteplici provvedimenti normativi; in particolare, in attuazione del Capo I<sup>195</sup>, nel 1998 è stato emanato il Decreto legislativo n. 112<sup>196</sup>, che ha trasferito funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni e agli enti locali. L'aspetto più innovativo è rappresentato dal recepimento del «principio di sussidiarietà», di origine comunitaria, principio che opera a livello verticale e orizzontale: nel primo senso comporta che le funzioni amministrative siano esercitate di regola dall'ente territorialmente più vicino ai cittadini; solo nel caso siano incompatibili con la sua dimensione territoriale, le funzioni debbono essere esercitate dall'ente avente una competenza più generale. Nel secondo senso, comporta invece che l'intervento pubblico sia giustificato solo allorché i privati non siano di fatto in grado di esercitare la loro funzione efficacemente.

Per effetto del decentramento amministrativo attuato con il D.Lgs. 112/1998, in relazione al servizio scolastico gli Enti Locali sono passati progressivamente da un

---

4. Il capo di istituto assicura la gestione unitaria dell'istituzione scolastica nel perseguimento dell'obiettivo della qualità e dell'efficienza del servizio scolastico, anche in relazione ai principi contenuti nella Carta dei Servizi. Al capo di istituto può essere attribuito dall'Amministrazione lo svolgimento di attività di elaborazione, studio e ricerca nei settori organizzativo, amministrativo-gestionale e tecnico-scientifico, ovvero per l'elaborazione e realizzazione di progetti specifici, finalizzate al raggiungimento degli obiettivi istituzionali e alla verifica dei relativi risultati in termini di effettivo miglioramento del servizio scolastico e della qualità dell'offerta formativa» (cfr. Contratto Collettivo Nazionale Di Lavoro, Comparto «Scuola», 1995 – 1997, Capo II, *Norme di area*, Sezione I, *Capi di istituto*, art. 32, *Area e funzioni*).

<sup>195</sup> «Il Governo è delegato ad emanare, entro nove mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi volti a conferire alle regioni e agli enti locali, ai sensi degli articoli 5, 118 e 128 della Costituzione, funzioni e compiti amministrativi nel rispetto dei principi e dei criteri direttivi contenuti nella presente legge. Ai fini della presente legge, per "conferimento" si intende trasferimento, delega o attribuzione di funzioni e compiti e per "enti locali" si intendono le province, i comuni, le comunità montane e gli altri enti locali» (cfr. L. 59/97, Capo I, Art. 1, c.1).

<sup>196</sup> Cfr. D. Lgs. n. 112 del 31 marzo 1998, *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59* (pubblicato nella G. U. n. 92 del 21 aprile 1998 - Supplemento Ordinario n. 77, Rettifica G.U. n. 116 del 21 maggio 1997).

ruolo di tipo servente ed assistenzialistico ad una prospettiva di programmazione integrata dei servizi formativi. Essi, infatti, oltre alle funzioni puramente strumentali, sono coinvolti direttamente nella programmazione partecipata di iniziative formative importanti, riguardanti l'educazione alla salute, la continuità orizzontale e verticale, l'orientamento, l'educazione degli adulti, la prevenzione della dispersione scolastica, l'integrazione degli alunni diversamente abili. In particolare, l'articolo 138 delega alle regioni le seguenti funzioni amministrative:

- a) la programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale;
- b) la programmazione, sul piano regionale, nei limiti delle disponibilità di risorse umane e finanziarie, della rete scolastica, sulla base dei piani provinciali, assicurando il coordinamento con la programmazione di cui alla lettera a);
- c) la suddivisione, sulla base anche delle proposte degli enti locali interessati, del territorio regionale in ambiti funzionali al miglioramento dell'offerta formativa;
- d) la determinazione del calendario scolastico;
- e) i contributi alle scuole non statali;
- f) le iniziative e le attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite.

L'articolo 139 trasferisce compiti e funzioni alle province per quanto concerne l'istruzione secondaria di II grado, ai comuni quelli riferiti agli altri gradi inferiori di scuola; in particolare:

- a) l'istituzione, l'aggregazione, la fusione e la soppressione di scuole in attuazione degli strumenti di programmazione;
- b) la redazione dei piani di organizzazione della rete delle istituzioni scolastiche;
- c) i servizi di supporto organizzativo del servizio di istruzione per gli alunni con handicap o in situazione di svantaggio;
- d) il piano di utilizzazione degli edifici e di uso delle attrezzature, d'intesa con le istituzioni scolastiche;
- e) la sospensione delle lezioni in casi gravi e urgenti;
- f) le iniziative e le attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite;
- g) la costituzione, i controlli e la vigilanza, ivi compreso lo scioglimento, sugli organi collegiali scolastici a livello territoriale.

In attuazione dell'articolo 11, Capo II<sup>197</sup>, è stato emanato nel 1999 il D.Lgs. n. 300<sup>198</sup> che ha determinato la riorganizzazione dell'assetto del Governo; nasce il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che svolge le funzioni di spettanza statale nelle tre aree funzionali. Con successivo D.Lgs. 258/99<sup>199</sup> vengono riordinati il Centro Europeo Dell'Educazione (CEDE) trasformato nell'Istituto Nazionale per la VALutazione del Sistema dell'Istruzione (INVALSI), e la Biblioteca di Documentazione Pedagogica (BDP) che diventa l'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (INDIRE), ora Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ANSAS).

L'articolo 21 della legge Bassanini 1 attribuisce l'autonomia alle istituzioni scolastiche, normata dai decreti emanati negli anni successivi:

- il DPR 18 giugno 1998, n. 233<sup>200</sup>, che dimensiona le istituzioni scolastiche con l'obiettivo di raggiungere le dimensioni ottimali per garantire l'efficace esercizio dell'autonomia, dare stabilità nel tempo alle stesse istituzioni e offrire alle comunità locali una pluralità di scelte, articolate sul territorio, che agevolino l'esercizio del diritto all'istruzione;

---

<sup>197</sup> «Il Governo è delegato ad emanare, entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi diretti a:

a) razionalizzare l'ordinamento della Presidenza del Consiglio dei ministri e dei Ministeri, anche attraverso il riordino, la soppressione e la fusione di Ministeri, nonché di amministrazioni centrali anche ad ordinamento autonomo;

b) riordinare gli enti pubblici nazionali operanti in settori diversi dalla assistenza e previdenza, nonché gli enti privati, controllati direttamente o indirettamente dallo Stato, che operano, anche all'estero, nella promozione e nel sostegno pubblico al sistema produttivo nazionale;

c) riordinare e potenziare i meccanismi e gli strumenti di monitoraggio e di valutazione dei costi, dei rendimenti e dei risultati dell'attività svolta dalle amministrazioni pubbliche;

d) riordinare e razionalizzare gli interventi diretti a promuovere e sostenere il settore della ricerca scientifica e tecnologica nonché gli organismi operanti nel settore stesso (cfr. L. 59/97, Capo II, art. 11, co. 1).

<sup>198</sup> Cfr. D. Lgs. n. 300 del 30 luglio 1999, *Riforma dell'organizzazione del Governo, a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato nella G.U. n. 203 del 30 agosto 1999 - Supplemento Ordinario n. 163.

<sup>199</sup> Cfr. D. Lgs. n. 258 del 20 luglio 1999, pubblicato nella G.U. n. 181 del 4 agosto 1999, *Riordino del Centro europeo dell'educazione, della Biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del Museo nazionale della scienza e della tecnica "Leonardo da Vinci", a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1999, n. 59*.

<sup>200</sup> *Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, a norma dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato nella G.U. n. 164 del 16 luglio 1998.

- il D.Lgs. 6 marzo 1998, n. 59<sup>201</sup>, che attribuisce la qualifica dirigenziale ai Capi di istituto, che vengono inquadrati in ruoli di dimensione regionale, rispondono in ordine ai risultati, e sono valutati tenuto conto della specificità delle funzioni e sulla base delle verifiche effettuate da un nucleo di valutazione istituito presso l'amministrazione scolastica regionale;
- il DPR 8 marzo 1999, n. 275<sup>202</sup>, che regola l'autonomia delle istituzioni scolastiche, che sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli Enti locali (ai sensi degli articoli 138 e 139 del D.Lgs. 31 marzo 1998, n. 112) e interagiscono tra loro e con gli Enti locali per promuovere il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione;
- il D. Lgs. 30 giugno 1999 n. 233<sup>203</sup> di riforma degli organi collegiali rimasto tutt'oggi inapplicato.

Nel marzo del 2001 viene varato il D. Lgs. n. 165<sup>204</sup>, il cosiddetto Testo Unico della Pubblica Amministrazione, che integra e modifica il precedente D.Lgs. 29/93; il decreto disciplina l'organizzazione degli uffici e i rapporti di lavoro e di impiego alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche, al fine di accrescere l'efficienza delle amministrazioni in relazione a quella dei corrispondenti uffici e servizi dei Paesi dell'Unione Europea, e di razionalizzare il costo del lavoro pubblico. L'articolo 25 tratta, nello specifico, la qualifica dirigenziale attribuita ai Capi di istituto, concludendo formalmente il percorso correlato all'autonomia della scuola.

L'elemento immediatamente percepibile del cambiamento di ruolo del Capo di istituto consiste essenzialmente nell'aumento delle sue responsabilità, non solo di gestione

---

<sup>201</sup> Cfr. D. Lgs. n. 59 del 6 marzo 1998, *Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'art. 21, co. 16, della legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato in G. U. n. 71 del 26 marzo 1998.

<sup>202</sup> Cfr. DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato in SO 152/L della G.U. n. 186 del 10 agosto 1999.

<sup>203</sup> Cfr. D. Lgs. n. 233 del 30 giugno 1999, *Riforma degli organi collegiali territoriali della scuola, a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato nella G.U. n. 170 del 22 luglio 1999.

<sup>204</sup> Cfr. D. Lgs. n. 165 del 30 marzo 2001, *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*, pubblicato nella G.U. n. 106 del 9 maggio 2001- Supplemento Ordinario n. 112 (Rettifica G.U. n. 241 del 16 ottobre 2001).

dell'istituzione scolastica, ma, soprattutto, di governo dell'insieme di strategie e di azioni che definiscono l'offerta formativa della scuola, la sua organizzazione in rapporto ai bisogni espressi dagli utenti delle scuole e dal contesto sociale ed economico in cui la scuola opera. Le funzioni fondamentali del Dirigente scolastico assumono il carattere di una forte imprenditorialità, in particolare su quei compiti che incidono più profondamente nella missione della scuola rispetto ai compiti di istruzione e di educazione degli allievi, in una società sempre più complessa, impegnata a fronteggiare i grandi problemi di oggi.

Gli spazi di intervento del Dirigente appartengono a differenti campi di azione:

- il complesso lavoro di *progettazione e programmazione* delle attività di insegnamento/ apprendimento, attraverso la promozione di strategie formative funzionali alla realizzazione sia del curricolo locale, con l'utilizzo del 20% del monte ore annuale affidato alla scelta della scuola, sia del curricolo nazionale, non più definito dall'alto in termini di contenuti da insegnare, ma di obiettivi formativi da raggiungere;
- l'attività di direzione dell'ambiente formativo, vero motore della progettualità scolastica, inteso come luogo culturale nel quale sono riferiti i valori educativi comuni, le iniziative e le strategie volte all'arricchimento, alla formazione e allo sviluppo professionale dei docenti e del personale, alla gestione del clima di scuola e di classe, alla ricerca didattico-disciplinare come momento fondante della progettazione e gestione dei curricoli; il Dirigente, in tale ambito, non può imporre nulla pur essendo il promotore di tutto. Autorevolezza, determinazione, decisione, capacità di convincimento sono le doti necessarie; qui si coniugano tre metacompetenze indispensabili: una buona cultura professionale, una vision, il senso di una forte *leadership*;
- la gestione amministrativa della scuola, con il coordinamento dei gruppi di lavoro (consigli di classe, dipartimenti, commissioni, ecc.) e le funzioni amministrative in materia di gestione del programma annuale e delle risorse finanziarie; in questo ambito si collocano anche funzioni importanti sul piano formale proprie del Dirigente scolastico in materia di sicurezza, *privacy*, ed altre;



- ultimo ma non meno importante campo d'azione è quello relativo ai processi auto valutativi, correlati alla valutazione di sistema.

Il campo di riferimento dell'azione del Dirigente occupa dunque l'intero ambito del Piano dell'Offerta Formativa e, nel quadro dei suoi obiettivi, seppur con diversi livelli di responsabilità e con ruoli differenti, gestisce l'intera comunità di operatori in un ruolo meno «gerarchico» di quanto non fosse quello del Capo di istituto, eppure notevolmente più importante rispetto all'influenza e alla determinazione delle strategie della scuola, del comportamento professionale degli operatori, dell'azione della scuola in ambito territoriale.

Quali strumenti la normativa vigente mette a disposizione del Dirigente scolastico perché egli possa svolgere al meglio i compiti che sono stati sommariamente descritti? Quale politica di indirizzo, di supporto e di formazione in questa direzione svolge il sovrasisistema nei confronti dei Dirigenti scolastici?

Il tema degli strumenti di direzione delle scuole, com'è noto, rappresenta in Italia una questione di primario rilievo nel dibattito sul ruolo del Dirigente scolastico in regime di autonomia. È definito datore di lavoro ma non ha potere di reclutamento del personale e, ancorché i recenti provvedimenti circa il pubblico impiego abbiano aperto spazi sanzionatori di maggior rilievo rispetto ai precedenti, è estremamente complesso intraprendere l'*iter* per scindere un contratto sottoscritto privatisticamente con i docenti. La norma evoca l'esistenza di strumenti senza enunciarne espressamente i contenuti (art. 25, D. Lgs. 165/01), affermando che «nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane». Quali specifici poteri visto che la norma non dice altro? Tutti o nessuno? Per un Dirigente con una forte *leadership*, una buona visione d'insieme, grande capacità di coinvolgimento e di motivazione, cultura professionale aggiornata, senso della decisione, il «potere di direzione, coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane», richiamato dalla norma, sembra essere una dote naturale, anche se in realtà è il frutto di un investimento costante di autoformazione nell'esercizio del mestiere, e non richiede alcuna normativa per essere esercitata. Ma se così non fosse? L'impressione percepita, dopo il clima iniziale di grande investimento nella formazione per la qualifica e il reclutamento dei dirigenti, è che prevalga, a seconda della situazione contingente, la politica di delega o di abbandono, piuttosto che

di supporto da parte di uffici periferici che, pur cambiando nome sembra non cambino funzione, od anche di richiamo ai compiti di trasmissione ed esecuzione di direttive centrali attraverso monitoraggi e altri innumerevoli dispositivi di controllo formale delle procedure.

### **2.5.3. Il Dirigente scolastico e la sussidiarietà educativa.**

Abbiamo più volte ribadito, nel riflettere sui rispettivi ruoli del Dirigente scolastico e del docente quali professionisti di una scuola autonoma, sull'indispensabile dimensione sussidiaria che li caratterizza entrambi e che diventa la cifra distintiva del loro agire.

Questo aspetto, già emerso con chiarezza nella descrizione dei cambiamenti che hanno modificato strutturalmente il sistema educativo nazionale, anche in riferimento al contesto europeo, e delle modifiche ordinamentali che via via si stanno presentando nella vita della scuola italiana, necessita ora di un punto di attenzione specifico che definisca con nitidezza le potenzialità di un agire sussidiario in campo educativo formale.

**La sussidiarietà e il territorio.** Il riconoscimento formale del principio di sussidiarietà all'interno della Costituzione italiana avviene con l'approvazione della legge di revisione costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, che ha comportato la modifica del Titolo V della Costituzione. Nello specifico, nel novellato art. 118 co. 1 viene formulato il principio di sussidiarietà verticale, secondo il quale: «le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione e adeguatezza». Tale scelta è rafforzata da quanto dichiarato nel novellato art. 114 co. 1: «la Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato», mettendo fine, in questo modo, a qualsiasi pericolo di identificare la Repubblica con lo Stato. Quest'ultimo, infatti, è uno dei componenti della Repubblica, al pari dei Comuni, delle Province, delle Città metropolitane e delle Regioni.

La revisione del Titolo V della Costituzione esalta il principio di sussidiarietà per almeno due ragioni<sup>205</sup>: attribuisce le funzioni amministrative ai Comuni e allarga rispetto al passato le funzioni legislative ed esecutive riconosciute alle Regioni; protegge l'autonomia delle istituzioni scolastiche in conseguenza dell'attuazione della sussidiarietà come principio organizzatore della vita sociale. Si richiama, in questo modo, l'art. 5 co. 1 Cost., in cui si afferma che la Repubblica è «una e indivisibile» e promuove la sua unità ed indivisibilità perché «riconosce le autonomie locali» e «adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze della autonomia», intesa come autonomia dei cittadini e delle «formazioni sociali» entro le quali svolgono la loro personalità (art. 2 Cost.). In tale concezione di autonomia trova fondamento il principio di sussidiarietà orizzontale formulato dal novellato art. 118 co. 4 Cost.: «Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale». Il verbo «favoriscono» ricorda che le suddette componenti della Repubblica «non possono non favorire» l'autonoma iniziativa dei singoli cittadini nello svolgimento di «attività di interesse generale» (tra le quali l'educazione), e, nel contempo, l'autonoma iniziativa delle «formazioni sociali»<sup>206</sup> in cui svolgono la loro personalità. Il verbo «favoriscono» presuppone, inoltre, che i singoli cittadini e le formazioni sociali esistono prima che lo Stato, le Regioni, le Città metropolitane, le Province e i Comuni riconoscano la loro iniziativa e li coinvolgano, poiché sono i cittadini e le formazioni sociali ad organizzare e qualificare «[...] la vita educativa e sociale delle persone prima che Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni intervengano a regolamentarla ulteriormente, per incrementarne la qualità civile»<sup>207</sup>.

**La sussidiarietà in campo educativo.** Quanto dichiarato dagli articoli 114 e 118 Cost. modificati nel 2001 consente di cogliere il carattere innovativo del principio di

---

<sup>205</sup> Cfr. G. Bertagna, *Scuola e sussidiarietà*, in S. Belardinelli (a cura di), *Welfare community e sussidiarietà*, Egea, Milano 2005, p. 130.

<sup>206</sup> La Costituzione riconosce le seguenti «formazioni sociali»: la comunità religiosa cattolica (art. 7 Cost.), qualsiasi altra comunità religiosa confessionale (art. 8 Cost.), la famiglia (artt. 29 e 30 Cost.), la scuola e l'università (artt. 33 e 34 Cost.), le associazioni volontarie di assistenza (art. 38 Cost.), i sindacati (art. 39 Cost.), le imprese (artt. 41 e 46 Cost.), le unioni cooperative (art. 46 Cost.), i partiti politici (art. 49 Cost.), gli enti locali e territoriali (Comuni, Province, Città metropolitane, Comunità montane, Asl, Regioni: titolo V Cost.).

<sup>207</sup> G. Bertagna, *Scuola e sussidiarietà*, in S. Belardinelli (a cura di), *Welfare community e sussidiarietà*, cit., p. 131.

sussidiarietà (verticale e orizzontale) anche nel campo educativo e scolastico, poiché esso garantirebbe la possibilità di superare definitivamente un impianto del sistema educativo nazionale di carattere gerarchico-burocratico-centralista-ministerialista, a favore di un sistema educativo nazionale di istruzione e formazione di carattere policentrico. Occorre, innanzitutto, ricordare che sul piano semantico il verbo «sussidiare», da cui deriva il termine «sussidiarietà», significa «accorrere di rinforzo, dare una mano, soccorrere, aiutare», senza sostituirsi all'altro, bensì riconoscendolo nella sua autonomia, nella sua libertà e nella sua responsabilità. Per questo motivo, è fondamentale riflettere sul sostrato filosofico ed antropologico del principio di sussidiarietà: ogni *societas* è tale se è costituita da persone concrete, originali ed irripetibili, e non da un astratto impersonale (come, per esempio, il «collettivo»). Inoltre, le persone umane, in quanto «individui» in senso aristotelico (in sé unitari, distinguibili dagli altri, indivisibili), non possono essere considerate secondo la concezione hobbesiana dell'*homo homini lupus*<sup>208</sup>. La persona umana è tale in quanto relazionalità, integralità e unitarietà; ne consegue che una società di persone è tanto più sussidiaria, quanto essa si basa sulla «fiducia» e sulla comune ricerca della «felicità», intendendo per «fiducia» interpersonale il corrispettivo della reciprocità, e per felicità la realizzazione del bene personale e, nel contempo, del bene comune<sup>209</sup>.

La teoria e la pratica della sussidiarietà non comportano il mancato riconoscimento della funzione dello Stato, bensì la sua declinazione in senso sussidiario, cioè in modo attento a incrementare le articolazioni sociali espresse dalle persone e a valorizzare gli ambiti di azione a cui ciascuna di esse fa riferimento<sup>210</sup>. Il principio di sussidiarietà non può trovare piena esplicitazione se esso non è strettamente connesso ad altri tre principi: quello di equità (finalizzato ad evitare i rischi di frammentazione e di polarizzazione), di solidarietà (tra le persone e le istituzioni) e di responsabilità. Non si parla più di «monocentrismo statale» o «centralismo statalista», bensì di «policentrismo istituzionale» basato sul riconoscimento della centralità della persona umana, delle

---

<sup>208</sup> Cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 95-96.

<sup>209</sup> Cfr. G. Bertagna, *Stato e convivenza civile*, intervista concessa a M. Ferracuti, in «Il Nodo. Scuole in rete», n. 25, a. VIII, 15 maggio 2004, pp. 16-19.

<sup>210</sup> G. Bertagna, *Scuola e sussidiarietà*, in S. Belardinelli (a cura di), *Welfare community e sussidiarietà*, cit., p. 135.

formazioni sociali entro le quali si costituisce e del territorio entro il quale vive e si forma<sup>211</sup>.

Il quadro normativo maturato dal combinato disposto L. 3/01 e L. 53/03 ha avvalorato, all'interno del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, il contributo e la responsabilità educativa della famiglia, delle istituzioni scolastiche e dei docenti, delle Regioni, degli enti locali e territoriali e di tutte le altre «formazioni sociali» attive in un determinato territorio. In linea con il principio di sussidiarietà orizzontale, la famiglia è chiamata a cooperare con la scuola e con gli altri soggetti educativi del territorio (enti territoriali, gruppi, associazioni, parrocchie, cooperative, ecc.) per costruire un progetto di crescita armonica per ciascun ragazzo, senza soluzione di continuità. Non si parla più di partecipazione, bensì di cooperazione, poiché ciascun *partner* coinvolto, pur svolgendo funzioni diverse e insostituibili, deve agire in maniera complementare<sup>212</sup>. In questo modo, tutti i soggetti che cooperano fra loro all'interno del sistema educativo nazionale devono considerarsi attori co-protagonisti, che esercitano una responsabilità propria, peculiare, non in un'ottica di carattere concessivo, bensì in un'ottica di riconoscimento reciproco. «Siccome la sussidiarietà è molto di più della semplice partecipazione, dovranno, quindi, essere le famiglie, tutte, anche organizzandosi in apposite associazioni, a esigere dalla scuola, come anche dagli enti territoriali e poi dallo Stato, di mettere in campo tutte le azioni necessarie per garantire ai ragazzi l'esercizio del diritto/dovere di istruzione e formazione nelle migliori condizioni possibili, e a battersi contro latitanze e scarichi di responsabilità. Nessuno può sostituire i genitori in questa continua opera di stimolo e coinvolgimento»<sup>213</sup>, così come nessuno Stato “educatore” o Stato “tutore” può sostituire la scuola o qualsiasi altra formazione sociale nello svolgimento delle proprie attività in autonomia, libertà e responsabilità.

---

<sup>211</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione dei documenti nazionali della Riforma (Profilo educativo, culturale e professionale e Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati)*, 2001, pp. 4-9.

<sup>212</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2009, pp. 321-322.

<sup>213</sup> G. Bertagna, *Scuola e sussidiarietà*, in S. Belardinelli (a cura di), *Welfare community e sussidiarietà*, cit., p. 149.



## SECONDA PARTE. SULLA DIRIGENZA SCOLASTICA

### Cap. 1 Favorire lo sviluppo di competenze.

Dopo aver affrontato, nella prima parte della ricerca, l'analisi dei diversi paradigmi sottesi al concetto di competenza, si è cercato di evidenziare come si sia fatta strada, nello spazio delle politiche scolastiche europee dell'ultimo decennio, una vera e propria cultura della competenza educativa che sta, poco per volta, investendo i singoli paesi, i loro ordinamenti scolastici e, più in generale, i dispositivi che regolano i rispettivi sistemi educativi nazionali.

La normativa scolastica italiana, lo abbiamo evidenziato, ha fatto propria la prospettiva che vede nello sviluppo di competenza lo scopo dell'azione educativa in ambito formale, coniugandola con il cambiamento che, a cavallo dei primi anni del 2000, ha investito, addirittura in forma costituzionale, la nostra scuola, l'autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Autonomia che, peraltro, non avrebbe significato compiuto se non fosse inserita in un nuovo assetto del sistema educativo nazionale che da gerarchico-centralista è stato costituzionalmente modificato in senso sussidiario.

I cambiamenti che questa assunzione di prospettiva porta con sé sono enormi e coinvolgono tutti coloro che, sia pur in diversi ruoli, concorrono nelle istituzioni scolastiche alla realizzazione dei percorsi educativi; primo fra tutti il Dirigente scolastico, sulla cui trasformazione in termini di ruolo e di mandato abbiamo già riflettuto. Allo stesso modo abbiamo già evidenziato le ragioni per cui l'assunzione del concetto di competenza e del suo sviluppo, come compito proprio dell'agire educativo, sia doverosa per il Dirigente scolastico e rappresenti la sua *mission* istituzionale; si tratta ora di entrare nel merito di questo ruolo e metterne in luce le specificità, rispetto a questo compito, anche in relazione ai diversi soggetti con cui necessariamente interagisce. Affronteremo questo compito a partire da alcune considerazioni generali che sottolineano come per tutti, ma per il Dirigente scolastico in particolare, sia necessario avere consapevolezza dell'intreccio continuo ed indispensabile tra la

percezione, la conoscenza e la consapevolezza della realtà che ci circonda, specie se in questa realtà si vuole e si deve intervenire con la responsabilità di un *leader*.

«Il nucleo del nostro essere è l'azione del percepire, e la magia del nostro essere è la consapevolezza. Percezione e consapevolezza sono in una sincronia inestricabile e perfetta»<sup>214</sup>: con queste parole Carlos Castaneda pone in evidenza l'indissolubile relazione esistente tra il "percepire", elemento strutturale dell'universo sensibile, immanente in ciascun individuo, e l'"acquisire consapevolezza" dell'essere intrinseco delle cose, dando senso e significato a quanto conosciuto, sperimentato, vissuto.

Tali facoltà, percezione e consapevolezza, connotano la "persona" nella sua identità più recondita e rappresentano la porta aurorale di accesso al processo di ricostruzione della realtà. Esse richiedono, pertanto, da parte della scuola e dei professionisti che via agiscono, specifiche attenzioni formative che si traducano, sul piano operativo, nella predisposizione e nell'implementazione di specifici percorsi educativo - didattici in grado di "valorizzare" la soggettività e l'originalità della persona, attraverso un continuo intreccio tra eteronomia dell'azione svolta dal docente e autonomia dell'educando; è questo, infatti, il legame indissolubile che rappresenta la specificità della relazione educativa.

Affinché questo accada risulta indispensabile ricorrere a specifici dispositivi pedagogici che abbiano nell'organizzazione del sistema educativo il proprio *focus* privilegiato, volto alla piena valorizzazione dell'essere specifico di ogni persona, nella sua unicità, irripetibilità, irriducibilità ed inesauribilità; l'organizzazione viene qui considerata quale dispositivo pedagogico in grado di connotare l'identità profonda dell'istituzione scolastica nel raggiungimento degli obiettivi prefissati, secondo logiche di efficacia ed efficienza formativa e in termini di esercizio delle libertà proprie dei soggetti che ne rappresentano gli attori protagonisti. Della centralità del concetto di dispositivo e della necessità di una sua assunzione rispettosa della libertà e della responsabilità che caratterizzano l'azione educativa abbiamo già detto. Conviene qui sottolineare, invece, come la consapevolezza di un atteggiamento libero e responsabile, che accolga rispettosamente i vincoli normativi, ma sappia, al contempo, piegarli alla situazionalità che ogni ambiente educativo richiede, sia prerogativa indispensabile del dirigente scolastico la cui azione ha, in questo caso più che mai, valore di testimonianza e di

---

<sup>214</sup> C. Castaneda, *La ruota del tempo*, tr. it., Rizzoli, Milano 2007, p. 83.



esempio per le scelte che, a loro volta, i docenti dovranno realizzare nel rispetto della norma, ma senza mai pensare che il generale, il nomotetico possa semplicemente essere ‘applicato’ al particolare, all’idiografico.

L’organizzazione dell’attività educativa che avviene in un’istituzione scolastica può rappresentare un esempio paradigmatico di questa prospettiva per cui occorre mettere in luce il ruolo strategico rivestito dal Dirigente scolastico nella definizione e nella successiva implementazione di una vera e propria cultura organizzativa, da ricercare certamente nel quadro istituzionale delle norme e nella ricerca scientifica, ma capace di tradursi in processi educativi, che non perdono mai di vista il senso dell’umano, questione nevralgica della formazione della persona, specie nello sforzo sinergico di attivare nuovi modelli di ricerca, di sperimentazione e di innovazione educativa.

### **1.1 Prospettive per una *paidéia* condivisa.**

Circoscriviamo l’oggetto della riflessione sull’educare che si realizza in quella istituzione formale tradizionalmente chiamata “scuola” o, meglio e in maniera certo più completa e corretta, in quella istituzione formale che nel nostro Paese si indica con l’espressione “sistema educativo di istruzione e di formazione”<sup>215</sup>. Un sistema, quindi, nel quale la Repubblica italiana mette in campo tutte le risorse necessarie per istruire alla scienza e/o formare all’esercizio di una professione in modo educativo, rispettoso dell’umano, accompagnando la persona, nella fase iniziale della propria vita, a sviluppare ciò che è nel profondo della propria originalità ed unicità, a scoprire il senso della propria identità e dignità, a valorizzare la relazione con gli altri, a costruire il proprio progetto di vita in una logica che va dall’eteronomia all’autonomia; il riferimento d’obbligo va, evidentemente, alla seconda parte dell’art. 3 della Costituzione italiana<sup>216</sup>.

Siamo all’interno della cosiddetta educazione intenzionale, di solito contraddistinta da quella funzionale, se non addirittura, in certi casi, contrapposta; in realtà, l’aspetto della funzionalità richiama semplicemente il fatto che «ogni uomo si educa non solo perché

---

<sup>215</sup> Il riferimento è all’art. 1 della legge delega n. 53/03.

<sup>216</sup> «(...) È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (cfr. art. 3 co. 2 Cost.).

esistono altri uomini che lo vogliono educare come singolo in quanto singoli, secondo programmi espliciti e predeterminati, ma anche perché assorbe spontaneamente intenzionalità, e quindi educazione, da persone, ambienti, gruppi, mezzi che, per sé, non vogliono educarlo secondo programmi e scopi espliciti e predeterminati»<sup>217</sup>. L'evidenza di questa sottolineatura balza agli occhi nel mondo contemporaneo se solo si pensa, per esempio, al potere educativo, funzionale appunto, dei mass media: nel bene e nel male ciascuno di noi, e le persone in età evolutiva in particolare, apprendono moltissime cose senza esserne precisamente consapevoli dal mondo dell'informazione, dalla rete, dalla pubblicità. L'imitazione e l'abitudine<sup>218</sup>, dunque, appaiono, oggi più che mai, strumenti di un'educazione funzionale talmente pervasiva che si pone quasi automaticamente il problema se sia legittimo separarla da quella intenzionale che si realizza nella scuola, meglio ancora, se sia legittimo continuare a considerare il sapere scolastico come epistemocentrico, avulso dal contesto in cui viene presentato, universalmente strutturato, separato sia dall'esperienza sia dall'immediatezza esistenziale ed affettiva di chi gli si avvicina. Per contro, si pone con altrettanta forza la questione opposta, vale a dire se la contestualizzazione e la continua co-costruzione del sapere anche in campo intenzionale non faccia perdere la consapevolezza della necessità di appropriarsi del processo di acculturazione, scientificamente organizzato, che ha accompagnato la storia dell'uomo e ha testimoniato la sua capacità di produrre simboli, di pensare utilizzando tutte le caratteristiche proprie della razionalità umana. Di fronte a questa polarizzazione può esserci di aiuto l'affermazione di Dewey secondo il quale l'educazione avanza man mano che "l'abitudine, la tradizione, il caso e le influenze transitorie ed accidentali" vengono meno di fronte all'affermarsi della capacità di pensiero riflessivo, di "penetrazione intelligente e comunicabile della capacità direttiva" sugli uomini e sul mondo<sup>219</sup>.

Nel predisporre la nostra riflessione abbiamo, comunque, operato una scelta e la nostra attenzione va, come dicevamo, all'educazione intenzionale che si svolge nel luogo istituzionalmente ad essa dedicato dal nostro Paese, il sistema educativo di istruzione e formazione.

---

<sup>217</sup> G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 90-95.

<sup>218</sup> *Ibidem*.

<sup>219</sup> *Ibidem*.

Ci poniamo il problema di capire quale riflessione pedagogica sia oggi necessaria per dare nuovo slancio a questo luogo educativo e quali siano le condizioni che possono oggi aiutare questo luogo “dedicato” ad essere davvero educativo, e quindi davvero umano. Ma intendiamo anche comprendere se questo luogo, in quanto appunto “dedicato”, possa ipotizzare una sorta di estraniamento da quanto avviene al suo esterno e, se non può farlo, come sia possibile instaurare un rapporto che non si riveli distruttivo dell’identità istituzionale della scuola stessa.

Risponde sia alla prima sia alla seconda domanda l’art. 1, comma 1 della legge n. 53/03, quando afferma che il sistema in questione è educativo, sia quando è volto all’istruzione, sia quando ha di mira l’istruzione e formazione professionale, se favorisce «la crescita e la valorizzazione della *persona umana*, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione». È investendo sul fine persona, sulla crescita e sulla valorizzazione di ogni persona, nessuna esclusa, che la scuola, qualunque caratteristica ordinamentale abbia, accredita se stessa come istituzione educativa degna del rispetto e del prestigio sociale e culturale che la dovrebbe contraddistinguere. È solo così facendo, infatti, che si dà la possibilità di alimentare il circolo virtuoso che porta alla crescita e alla valorizzazione dello Stato, dell’economia, della qualità dello scambio sociale, della mobilità tra le classi sociali, della scienza, della cultura, dell’*ethos*.

Sembrerebbero risposte facili e ormai scontate, ma non è così. Anche se sono unanimi la convinzione e l’esplicitazione circa il bisogno di innovazione e di personalizzazione all’interno del sistema educativo formale in Italia, così come nel resto dei Paesi occidentali, appare molto difficile realizzarlo. In Italia in particolare. Appare difficile, prima ancora di prendere in considerazione i cambiamenti interni ai processi educativi necessari in questo senso, trovare una strada comune che abbia come riferimento condiviso un’idea di educazione che possa poi tradursi in scelte deliberate all’interno della prassi educativa. Pare, infatti, esistere una frattura tra le riforme studiate dal centro del sistema e la realtà educativa agita nei diversi contesti, caratterizzata da precise e diffuse problematicità organizzative e professionali. È come se esistesse nei costumi educativi correnti una forte impermeabilità al cambiamento anche se supportato da un

impianto pedagogico forte; da un parte la norma, qualunque essa sia, dall'altra la realtà quotidiana. E anche quando la norma parrebbe favorire, o per lo meno consentire, la realizzazione di ciò che, a parole, tutti condividono, la difficoltà a tradurla in azioni e strategie organizzative diventa enorme, i tempi di cambiamento si dilatano a tal punto da rendere quasi impercettibile l'innovazione.

### **1.1.1 Una *vis* pedagogica.**

Proviamo ad ipotizzare una strategia per affrontare questa situazione, valutare se occorre innervare il nostro sistema educativo di una *vis* pedagogica che rivitalizzi l'educazione agita a scuola. In caso positivo, analizzare quali sono i passaggi fondamentali per realizzare questa operazione non dall'alto, in modo centralistico, ma dal basso, a partire dalle persone che a scuola e della scuola vivono e si occupano: gli studenti, le loro famiglie, i docenti e tutti coloro che vi lavorano, gli amministratori locali, gli imprenditori, tutti coloro che dalla scuola attingono forze vive per le attività produttive del nostro Paese. Rivitalizzare la scuola in modo sussidiario, potremmo dire, perché in senso sussidiario, appunto, si sta muovendo il nostro Paese nell'ultimo decennio, quasi a ripresa di un disegno interrotto<sup>220</sup> nei primi anni '50 quando il progetto cattolico delineato alla fine della seconda guerra mondiale per la riorganizzazione dello Stato e della società italiana in senso sussidiario naufraga di fronte al persistere dell'idea di uno Stato apparato, uno Stato-tutto, come diceva Don Sturzo, che si sostituisce in forma espansa all'iniziativa personale e sociale rovesciando il principio costituzionale della centralità della persona, antepoendosi ad essa con le sue istituzioni, rovesciando la tesi per cui lo Stato entra in gioco solo in pochi e selezionati campi, con un intervento 'minimo' come amministratore e 'massimo' come legislatore. La ripresa attuale sembra determinata dal delineare uno Stato che detta, da una parte, norme e principi generali e, dall'altra, istituisce forme di controllo precise, sicure ed efficaci, lasciando campo aperto all'azione delle 'formazioni sociali', la cui

---

<sup>220</sup> Cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006, pp. 385-422.

sola assenza giustifica un temporaneo intervento statale. In parole attuali: uno Stato che favorisce *gouvernement e governance*, sussidiarietà verticale ed orizzontale.

Ora, è sufficiente leggere e prendere sul serio la modifica del Titolo V della Costituzione, voluta dal governo di centro-sinistra ed emanata dal successivo governo di centro-destra con la Legge di revisione costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, ma anche quella presentata dalla maggioranza politica al governo alla fine del 2005, successivamente bocciata con il referendum confermativo del 25 giugno 2006, per comprendere come per il nostro Paese si sia ripreso un cammino certamente difficile ma ineludibile per almeno due ragioni: la pressione della crisi dell'idea stessa di Stato nazionale manifestatasi in tutti i Paesi occidentali negli ultimi decenni del secolo scorso e la necessità di dare nuovo sviluppo alla nostra società nel rispetto della sua più profonda tradizione culturale, sociale e religiosa. Dunque, ad una società che si muove in senso sussidiario occorre una scuola, un sistema educativo formale che abbia caratteristiche simili e congruenti non solo per gli effetti immediati che si determinano all'interno di rapporti di natura sussidiaria, ma anche e soprattutto per dare solidità prospettica al futuro di questa impostazione sociale.

Del resto, il rapporto tra sistema educativo formale – società è molto stretto, ce lo insegna Dewey che, dopo avere sottolineato come «l'educazione varia con la qualità della vita che predomina nel gruppo (*sociale ndr*)» afferma «[...] una società, che non solo cambia, ma che ha come ideale un cambiamento che la migliori, avrà norme e metodi di educazione diversi da quella che mira solamente alla perpetuazione dei suoi costumi»<sup>221</sup>. Possiamo dunque chiederci se una società come quella italiana, bloccata ed asfissata da uno statalismo parossistico da cui sta tentando di uscire, possa permettersi di non rimettere drasticamente mano al proprio sistema educativo nazionale e accontentarsi di sporadiche operazioni di *maquillage* normativo, e se possa un sistema scolastico centralistico e autoreferenziale come quello che si è realizzato fino alla fine del secolo scorso nel nostro Paese non scontrarsi pericolosamente con le nuove esigenze sociali, senza rischiare una devastante deriva del potenziale di sviluppo e di crescita rappresentato dai suoi giovani.

Ancora una volta può esserci di aiuto l'analisi deweyana che, argomentando la tesi per cui «la concezione dell'educazione come processo e funzione sociale non ha significato

---

<sup>221</sup> J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 108.

preciso finché non definiamo il genere di società che abbiamo in mente»<sup>222</sup>, analizza le teorie educative presenti in tre epoche storiche in cui ha avuto particolare importanza il significato sociale dell'educazione: quella platonica, quella individualistica del XVIII secolo e quella nazionalistica propria dell'idealismo tedesco dei primi anni del XIX secolo. Al nostro discorso interessa quest'ultima perché non sono poche, storicamente e politicamente, le ascendenze prussiane che caratterizzano il sistema educativo realizzatosi in questi 150 anni di vita del nostro Paese. «In meno di due decenni, dice Dewey, i successori filosofici di Kant, Fichte ed Hegel elaborarono l'idea che la funzione principale dello stato era quella dell'educazione e che in particolare la rigenerazione della Germania doveva essere compiuta attraverso un'educazione indirizzata a promuovere gli interessi dello stato e che l'individuo singolo è necessariamente un essere irrazionale ed egoista, schiavo dei suoi appetiti e delle circostanze, a meno che non si sottometta volontariamente alla disciplina educativa delle istituzioni dello stato e delle sue leggi. In questo spirito la Germania è stato il primo paese a intraprendere un sistema di educazione pubblico, universale e obbligatorio, esteso dalle scuole primarie fino all'università, e a sottomettere ai regolamenti e alla sorveglianza gelosa dello stato tutte le iniziative educative dei privati»<sup>223</sup>. Dunque, spazzato via il cosmopolitismo individualistico del XVIII secolo, eliminata l'identificazione tra il pieno sviluppo della personalità, il fine a cui tende l'umanità nel suo insieme e il suo progresso, rintuzzato il timore di un'influenza bloccante per queste idee da parte di un'educazione regolata e gestita dallo Stato, la filosofia idealistica del primo '800 cerca una conciliazione tra l'idea di uno sviluppo libero e completo dell'individuo, la disciplina sociale e la subordinazione politica e la trova nel concetto di stato nazionale.

### **1.1.2 Educazione: processo di “*reductio ad unum*” della complessità.**

«Non è il molto sapere che sazia e soddisfa l'anima, ma il sentire e gustare le cose interiormente»<sup>224</sup>: con tali parole, di recente attualità, Ignazio di Loyola sottolinea

---

<sup>222</sup> *Ivi*, p. 129.

<sup>223</sup> *Ivi*, p. 128.

<sup>224</sup> Cfr. S. Ignazio di Loyola, *Esercizi spirituali*, tr. it., ed. San Paolo, Cinisello Balsamo 1995.

l'inadeguatezza di un paradigma conoscitivo inteso come mera rappresentazione e riproduzione del patrimonio culturale, che ha tra l'altro la propria metafora nell'immagine dell'intelligenza come contenitore vuoto da riempire progressivamente per sovrapposizione di conoscenze trasmesse, a favore di un modello pedagogico che ha la sua nota qualificante nella ricerca ed interiorizzazione dell'impiego creativo della conoscenza stessa.

L'oggetto culturale, il soggetto in apprendimento e l'azione d'insegnamento rappresentano infatti i tre elementi costitutivi della complessità dell'esperienza didattica. Di fatto la complessità rappresenta un intreccio di più situazioni, fatti, fenomeni e processi, intimamente collegati, che, nel loro insieme, rappresentano il "con-testo" (da *textus*) dell'azione umana, quel tessuto intrecciato della vita che opera profondamente nella crescita di ogni persona. L'esperienza di tutti i giorni pone, infatti, l'uomo di fronte a situazioni di cui non è sempre facile cogliere la ricca complessità: le facce della realtà sono varie e molteplici, chiare per una parte e oscure per l'altra, immediate nel messaggio ma anche ambigue nella lettura.

L'educazione rappresenta pertanto, in tale orizzonte concettuale, un accompagnamento capace di introdurre il soggetto in apprendimento all'esperienza piena della realtà, in nome di una pedagogia autentica che aiuti ad ascoltarsi, ad ascoltare le proprie "risonanze" provocate da un contatto vitale. La risonanza è infatti un fenomeno della coscienza e la coscienza è, con la realtà, la sede in cui convergono tutte le facoltà dell'uomo.

La risonanza interessa quindi l'affettività dell'essere umano, ma coinvolge anche l'intelligenza, la volontà, i sensi, la fantasia, la memoria, dunque l'uomo nella sua integrità, l'uomo sublimato nel concetto di "persona", inteso pertanto, nei suoi aspetti idiografici oltre che nomotetici, come unicità, singolarità, originalità e apertura.

Ora, sul piano epistemologico, la complessità si intreccia con i problemi dell'apprendimento: complessità è infatti l'antitesi del concetto di "causalità lineare" che intende il processo di insegnamento-apprendimento secondo schemi rigorosamente lineari, razionali e unidimensionali.

Complessità è capacità di camminare nell'oscurità e nell'incertezza, trasformando la precarietà dell'errare in risorsa, forza, disciplina del pensiero.

Complessità è quindi interdisciplinarietà, consapevolezza che gli oggetti di studio più complessi sfuggano alla presa di un unico approccio disciplinare.

Complessità è aspirazione implicita verso l'unità del sapere, perché un approccio interdisciplinare è intellettualmente fecondo nella misura in cui non si limita ad una caotica sovrapposizione di una pluralità di sguardi disciplinari, ma solo se vi è una tendenziale "convergenza" di tali sguardi verso un *principium unitatis* di tipo culturale, che legittimi e motivi l'interdisciplinarietà stessa.

Tutto infatti nasce dall'unità dell'uomo, impegnato a conoscere unitariamente il mondo, e dall'unità del mondo che può essere riguardato nei suoi molteplici aspetti, distinti ma interferenti.

Ne consegue pertanto, sul piano didattico, l'attribuzione di un nuovo significato al processo di apprendimento, inteso come percorso creativo e critico attraverso cui l'alunno riporta la complessità entro l'unitarietà, conferendo senso e significato a quanto da lui conosciuto.

Perché questo avvenga è tuttavia indispensabile promuovere intenzionalmente, in ambito scolastico, percorsi formativi in grado di connotare la persona che apprende, ossia lo studente, non come un'astratta entità teorica, ma come una realtà vivente, che si realizza attraverso la relazione, ovvero tramite l'incontro con l'altro, depositario di nuove e differenti conoscenze.

Nasce da qui, infatti, la duplice dialettica che caratterizza la persona, quella del radicamento nella storia e quella del superamento dell'esperienza: la persona è dunque una sorta di albero che affonda le sue radici nella corposa concretezza della terra, ma che, nello stesso tempo, si apre all'esterno ad un'esperienza che la trascende.

In tale contesto la formazione interviene affinché questa crescita sia caratterizzata da una corretta coerenza tra le varie parti della pianta, ovvero da un allineamento fra il contesto in cui la persona agisce, i comportamenti che attua, le capacità che manifesta, i valori e le convinzioni in cui crede e l'identità personale-professionale che esprime.

La persona pertanto, con la sua struttura cognitiva e con il suo bagaglio esperienziale, rappresenta il fulcro del processo di apprendimento e conseguentemente il centro



diffusivo delle azioni di cambiamento da sviluppare nell'ambito dell'organizzazione scolastica.

## 1.2. Il mandato etico-istituzionale della scuola.

Il principio della centralità della persona nel processo formativo, oltre a trovare pieno riscontro nella Carta costituzionale, in relazione al diritto di ciascun soggetto a vedersi rimuovere gli ostacoli che «di fatto impediscono il pieno sviluppo della persona umana»<sup>225</sup>, rappresenta la voce ispiratrice del D.P.R. n. 275/1999 il quale, all'art. 1 comma 2, stabilisce che «l'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo»<sup>226</sup>.

Tale principio, più volte sancito dalla normativa scolastica<sup>227</sup>, si sostanzia nel mandato etico-istituzionale della scuola, chiamata a predisporre, adottare, monitorare e verificare l'adeguatezza degli strumenti utilizzati, affinché ogni alunno possa sviluppare al meglio le proprie potenzialità, raggiungendo il successo formativo.

Esso può infatti essere considerato come il contributo sostanziale, affidato alle istituzioni scolastiche, del più vasto sviluppo personale del soggetto in età evolutiva, come se tra sviluppo e successo formativo vi fosse un rapporto di genere e specie, che affiderebbe alla scuola grandi responsabilità.

Infatti, se appare del tutto impossibile controllare le influenze che incidono sullo sviluppo del soggetto da parte degli agenti sociali occasionali (sistema *informale*) e se risulta evidente l'estrema, ma non impossibile, difficoltà nel concordare itinerari educativo-formativi che presentino qualche assonanza con il sistema *non formale* (delle istituzioni, come famiglia, enti locali, associazionismo, che esprimono intenzionalità di

---

<sup>225</sup> Art. 3 Cost.

<sup>226</sup> Art. 1, co. 2, D.P.R. n. 275/1999.

<sup>227</sup> Si vedano, per ulteriori approfondimenti, la L. n. 53/2003 e i successivi decreti attuativi, le *Indicazioni per il curricolo* del 2007 e l'*Atto di Indirizzo MIUR* dell'8 settembre 2009.

istruzione e formazione al di fuori di una struttura esplicita e sistematica), sarebbe invece grave per la scuola, l'unica agenzia "istituzionale" preposta *in primis* all'educazione e alla formazione, oltre che all'istruzione, non garantire a ciascun alunno il successo formativo possibile per le sue reali potenzialità.

Certo non possiamo dimenticare la lezione del cognitivismo e del costruttivismo, con la quale si assume un'idea di apprendimento assai più complessa rispetto a quella sottesa al precedente modello behaviorista/comportamentista, che presenta due aspetti fondamentali. Il primo, la porta ad interessarsi dei processi che intervengono nella formazione delle conoscenze e, più in generale, che determinano l'apprendimento, superando la teoria behaviorista/comportamentista che, non avendo alcun interesse per quanto accadeva nella cosiddetta 'scatola nera', appuntava con grande attenzione il suo sguardo sugli *input* e sugli *output* che venivano ipotizzati in entrata e uscita da essa. Il secondo fa sì che metta al centro del suo studio il soggetto attivo che si muove nel mondo grazie all'apprendimento elaborato a partire dalle proprie capacità, attraverso le esperienze condotte e non solo come risposta agli stimoli di insegnamento ricevuti.

Il centro dell'interesse di questa prospettiva è, dunque, la mente come sistema complesso, in quanto organizza le informazioni che ha a disposizione in sequenze e in processi che si devono in parte alle capacità innate, in parte all'esperienza condotta. Il punto di partenza è chiaramente legato alla riflessione piagetiana, ma il modello costruttivista dell'apprendimento la mette in stretto collegamento con l'influenza culturale che viene dall'ambiente in cui un soggetto vive e ritiene che «la conoscenza più efficace sia quella che riproduce il processo di scoperta scientifica mediante l'attivazione di uno sforzo induttivo con il quale si procede oltre l'informazione fornita in modo diretto. L'intuizione consente di superare il dato immediato, permette di formulare nuove ipotesi e favorisce la padronanza delle strutture mentali in grado di assicurare gli apprendimenti successivi. La capacità di 'trasferire' una conoscenza costituisce la spia che rivela se l'apprendimento è avvenuto o no»<sup>228</sup>.

---

<sup>228</sup> G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori Università, Milano 2009, p. 28.

### 1.2.1 Educazione attraverso la cultura.

La scuola, pertanto, è riconosciuta dallo stesso Bruner come l'istituzione più affidabile nel garantire la componente dello sviluppo individuale che poggia sulla ricchezza culturale del paese in cui si vive, e nel favorire il successo formativo, inteso come valorizzazione strategica delle potenzialità di ogni allievo e concreta traduzione di esse in competenze personali, necessariamente legate a quelle che la nostra società, sempre più complessa e competitiva, esige ed impone.

La scuola rappresenta, dunque, la porta aurorale di accesso alla piena valorizzazione della persona umana, alla sua "umanizzazione", a condizione che predisponga percorsi di accompagnamento e di sostegno non incasellabili in protocolli procedurali e distinte di servizio, ma modulati in relazione all'essere specifico di ogni persona, *hic et nunc*.

Solo attraverso la predisposizione e l'implementazione di condizioni organizzative in grado di rivolgere l'attenzione sia alla capacità della mente, quindi ai processi cognitivi, sia ai fattori affettivi, relazionali, fisici, etici della persona umana, intesa nella sua unicità, singolarità, originalità ed apertura, sarà infatti possibile promuovere negli allievi la capacità di vivere e di orientarsi in un mondo complesso, nel quale l'irrefrenabile sviluppo delle conoscenze rischia di sfuggire al controllo umano<sup>229</sup>. E' in tale prospettiva che occorrerà pertanto inserire il processo di insegnamento-apprendimento, nella consapevolezza che la conoscenza diventa valore nel momento in cui si trasforma in un atto creativo, in una relazione affettuosa, curiosa tra la persona e il suo contesto, tra chi apprende e ciò che viene appreso: conoscenza, quindi, come consapevolezza dell'importanza che essa ha per il nostro destino, la nostra libertà interiore. Ogni conoscenza è infatti ricostruzione e sintesi personale, non una sterile appropriazione di informazioni e nozioni frammentarie.

Ne consegue dunque, su un piano pedagogico-epistemologico, l'importanza della partecipazione che, in un'autentica impresa educativa, significa stare dentro l'intreccio tra oggetti e pensieri, tra contesti e testi, tra emozioni e sentimenti. Ciò risulterà possibile solo attraverso una didattica personalizzante, che si configuri *in primis* come

---

<sup>229</sup> Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2000.

disponibilità educativa il cui obiettivo è quello di rendere l'alunno protagonista del suo apprendimento, delle sue scelte.

La relazione educativa tra insegnante e alunno dovrà pertanto configurarsi come incontro e scambio, partecipazione e alleanza, nella consapevolezza che la scuola, come evidenzia Rogers<sup>230</sup>, non è solo il luogo dove si impara, ma è anche l'ambiente in cui occorre far entrare le nostre emozioni, la nostra esperienza e il nostro vissuto.

Le emozioni e i sentimenti, infatti, rappresentano la trama fondativa e unitaria del sé sulla quale si costruisce l'identità della persona, determinandone le scelte e il pensiero.

In tale ottica l'educazione acquisirà i connotati di un autentico servizio alla persona intesa, nelle parole di Boezio, come «*rationalis naturae individua substantia*»<sup>231</sup>.

Perciò, partendo dal presupposto che, a differenza dell'individualizzazione, consistente nella differenziazione delle strategie didattiche per garantire a tutti gli alunni l'acquisizione delle competenze fondamentali, la personalizzazione intende promuovere le potenzialità individuali, mediante l'offerta di attività mirate alle esigenze formative di ciascuno, sarà prerogativa dell'istituzione scolastica, e nello specifico della scuola primaria, favorire la creazione di quella che il Claparède, con espressione ancora oggi efficace, definiva «la scuola su misura»<sup>232</sup>, vale a dire una scuola organizzata in funzione delle caratteristiche degli alunni, sulla base di un criterio di equità concepito secondo una logica distributiva.

### **1.3. L'esercizio della riflessività, espressione di ragion pratica.**

Il *focus* dell'azione educativa è quindi rappresentato dal principio della centralità della persona che apprende, che costruisce il proprio futuro, che assume su di sé la responsabilità del suo agire, che diviene protagonista nella "città comune".

Servono dunque riflessività e consapevolezza, *in primis*; e servono a tutti i livelli di responsabilità agiti nell'educazione. Proprio per questo, in questo nostro spazio di ricerca, cercheremo di far emergere come la riflessività sia atteggiamento proprio del Dirigente scolastico così come del docente, e che per entrambi l'azione riflessiva è la

---

<sup>230</sup> Cfr. C. Rogers, *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata sulla persona*, tr. it., Psycho, Firenze 2001.

<sup>231</sup> S. Boezio, *Contra Eutichem et Nestorium*, c. 4.

<sup>232</sup> Cfr. E. Claparède, *La scuola su misura*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1972.

strada maestra per un agire competente, agire che utilizza sapere e tecnica e li piega all'azione 'buona'.

L'esercizio della riflessività è la *condicio sine qua non* dell'educazione intenzionale. Alla sua base vi è una ben definita idea di uomo, una specifica antropologia di riferimento, un peculiare dispositivo teorico inerente l'uomo educabile, l'uomo da educare e l'uomo educato: è il terreno della razionalità, lo spazio del conosciuto e del conoscibile, mai compiutamente esplorato. La riflessività si colloca in una dimensione che ci piace ricondurre alla razionalità pratica aristotelica, al mondo della *pràxis*, lontana dall'attuale significato di 'prassi' che a volte vorrebbe forzosamente identificarsi con il significato di 'procedura'<sup>233</sup>. Quanto questa distinzione sia preziosa per il Dirigente scolastico balza evidente e giustifica il nostro riferimento in quanto ritagliamo il suo ruolo come quello di un uomo «che si propone di vivere nel suo tempo e nel suo spazio in maniera tale da far coincidere sempre, consapevolmente, intenzionalmente, ciò che fa e ciò che sa con il bene, con ciò che è bene, per sé e secondo sé e per e secondo gli altri. Detto in altro modo, il termine "pratico" designa l'azione specificamente umana, l'agire che qualifica soltanto l'uomo e nessun altro essere vivente, che si pone i problemi dell'agire bene nell'intenzionalità e che ne cerca una soluzione ragionata che non valga solo per sé, in maniera autistica, ma che sia riconosciuta e condivisa anche dagli altri, perché anche da loro valutata "bene", e con ragione»<sup>234</sup>.

Dunque, l'agire 'pratico' del Dirigente scolastico e del docente è sempre connotato da questo atteggiamento di riflessione e di analisi critica, che li spinge ad utilizzare *noûs* e *lógos*, in primo luogo per «esprimere un giudizio motivato di bene e di male sulle cose che ci sono: la verità, il dolore, la giustizia, la bellezza, il piacere, il dispiacere; la situazione familiare, sociale, mondiale che c'è, ecc.; le scienze e le tecniche che ci sono, ecc.: in che senso e perché sono bene o male? In secondo luogo, per domandarsi e decidere, sempre con ragione, se (...) ciò che si è fatto o si sta facendo tecnicamente non solo è bene, ma lo si è, al contempo, *fatto*, lo si *sta facendo* anche *bene*, cioè come si sarebbe *dovuto* fare e si *dovrebbe* fare per ricevere il riconoscimento e il buon

---

<sup>233</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 219.

<sup>234</sup> *Ivi*, pp. 219-220

apprezzamento sia da noi, sia dagli altri quando stessero facendo la nostra stessa cosa. Non solo accuratezza e competenza tecnica, quindi, ma anche e soprattutto responsabilità morale verso sé e verso gli altri. Il nesso tra bene e dovere qui affiora in maniera spontanea: si sente di dover fare solo ciò che è bene che si faccia»<sup>235</sup>. In terzo luogo la razionalità pratica, utilizzando *noûs* e *lógos*, si domanda e decide se, visto ciò che c'è, vista la realtà che può essere anche altra rispetto alla nostra volontà e alle nostre azioni, è *bene* e *doveroso* agire in un modo piuttosto che in un altro, portare avanti una scelta piuttosto che un'altra per realizzare ciò che riteniamo bene e, come tale, viene riconosciuto anche dagli altri, quando si trovassero a dover affrontare la medesima situazione. «Lo sbocco della razionalità pratica è, dunque, sempre un'azione buona, quella che dobbiamo adottare adesso, nella situazione particolare data, nell'esperienza che stiamo attraversando, diversa da ogni esperienza precedente e successiva, unica nel suo genere, per poter dichiarare di “agire bene”, non solo, però, per e secondo noi, ma anche per gli altri, vicini e lontani, e secondo tutti gli altri essere razionali che mai si trovassero nelle nostre stesse condizioni e nel nostro stesso contesto»<sup>236</sup>.

E' sufficiente porre attenzione a una qualsiasi delle tante decisioni che il Dirigente scolastico deve quotidianamente affrontare per rendersi conto come l'esercizio di riflessività, espressione di ragion pratica, sia l'abito mentale che incessantemente lo deve guidare: che cosa decide di fare, per esempio, il Dirigente scolastico a cui sia stato segnalato un comportamento gravemente lesivo da parte di un docente nei confronti di un allievo e del suo diritto ad apprendere? Come si muove, come ricostruisce le ragioni di una decisione che deve comporre interessi diversi, dispositivi normativi e contrattuali, consuetudini di cui si è persa la ragione, scopi istituzionali e deontologia professionale? L'esercizio di *noûs* e *lógos* non può non piegarsi alla singola situazione e alle mille, singolari sfaccettature che essa presenta, ma non per questo il Dirigente scolastico può pensare che non esista un principio generale da seguire, non per questo la decisione viene irrimediabilmente schiacciata da un relativismo fenomenologico. Il «bene per noi» è la nostra guida, noi che siamo esseri razionali, capaci di valutare e di distinguere, nella coscienza e nell'autocoscienza, un'azione buona da una cattiva. Il

---

<sup>235</sup> *Ivi*, p. 220.

<sup>236</sup> *Ivi*, p. 221.

nostro Dirigente scolastico alle prese, instancabilmente, con l'azione guidata dall'intenzionalità di *con*-vincere, di guidare pazientemente alla verità delle cose.

Stesso atteggiamento conviene al docente nel suo ruolo, mai dismesso, di educatore.

Dal punto di vista etimologico, è noto, una delle due connotazioni della la parola educazione rimanda ad *educĕre*, trarre fuori, rendere trasparente il tesoro che ognuno ha dentro e farlo esplodere, ma anche da *edere*, nutrire, alimentare. L'educazione rappresenta pertanto il processo intenzionale, posto in atto *in primis* dalla scuola, per far crescere l'umano che c'è nell'uomo e svilupparlo in tutto il suo potenziale.

Perché questo si verifichi risulta tuttavia indispensabile coinvolgere i professionisti educativi in un'etica della responsabilità orientata, secondo le parole di Damiano, «alla presa in carico della vulnerabilità dell'altro: ovvero della condizione propria del soggetto in formazione»<sup>237</sup>, colto nella sua specifica contingenza esistenziale: scopo dunque dell'educazione e della formazione è quello di individuare, nella persona dello studente, intenzionalità, coscienza e razionalità, ma anche forze irrazionali, istintività, affettività, emotività e quella specifica narratività mediante la quale è possibile leggere un'autentica storia della formazione, di eventi e di atti intenzionali, di successi ma anche di rischi e perdite.

Solo così sarà possibile perseguire, in modo integrato, le logiche del diritto all'equità e quelle del diritto alla diversità, che dell'educazione costituiscono un'ineludibile articolazione interna, in modo da interpretare il principio di equità e di eccellenza in educazione come vera offerta di opportunità equivalenti di sviluppo per le diverse capacità di apprendimento di ciascuno nel rispetto dei suoi talenti, dei suoi limiti e della sua diversità.

#### **1.4. I campi d'azione del Dirigente scolastico.**

Naturalmente una prospettiva di lavoro siffatta richiede un rovesciamento di prospettiva rispetto alla tradizionale modalità di *management* delle nostre scuole, perché non solo non sarà più concepibile la prospettiva di “un uomo solo al comando”, ma sarà anche

---

<sup>237</sup> E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007, p. 300.

necessario un nuovo tipo di valorizzazione della professionalità docente, ovvero un ampio coinvolgimento di responsabilità da parte dei docenti, perché le innovazioni (sia nel modo di concepire la scuola, che di gestirla, che di organizzare l'innovazione) richiedono, come abbiamo già detto, un nuovo tipo di collegialità, il che comporta un deciso coinvolgimento “relazionale” e “funzionale” dei docenti, che devono vedere nel proprio lavoro una possibilità effettiva di sviluppo del proprio desiderio educativo ed in particolare della propria professionalità docente.

Come correttamente da più parti si sottolinea, la normativa non ha approfondito né disciplinato compiutamente il tema dello *staff* di dirigenza, se non in una disposizione secondaria del 1997 a proposito dei neonati istituti comprensivi. La possibilità quindi di creare uno *staff* di dirigenza rimane gracile sul piano del fondamento giuridico e per larga parte affidata alla dinamica “relazionale” interna alle scuole, con docenti che talvolta si “sacrificano” per il bene comune e docenti che talvolta assumono certi ruoli per svolgere una funzione “politica” dentro il contesto scolastico.

Quale posizione assume nello specifico il Dirigente scolastico, all'interno della scuola? Per capirlo occorre concepire il sistema scuola come suddiviso in tre campi tra loro interconnessi: il campo dell'educativo, dell'educazionale e dell'amministrativo<sup>238</sup>.

Il campo dell'educativo è senz'altro quello che, più di ogni altro, riguarda la relazione tra docenti e alunni, quello in cui si attualizza il rapporto di insegnamento - apprendimento. Il campo dell'educazionale, poi, ha, come proprio riferimento, le condizioni organizzative e gestionali della scuola; in esso il rapporto con l'alunno è più debole mentre assume rilevanza la relazione tra i docenti e il Dirigente. Il campo dell'amministrativo è riferito invece agli aspetti della gestione economica e finanziaria ed è sicuramente il più lontano dalla relazione diretta con gli alunni, tanto che vede coinvolti principalmente il Dirigente e il personale amministrativo.

Si tratta comunque di ambiti d'azione strettamente interconnessi. Infatti, benché l'educazionale e l'amministrativo siano tendenzialmente lontani dall'esperienza formativa vissuta dall'alunno, entrambi esercitano un'influenza determinante ai fini della qualità del servizio scolastico: l'orario delle lezioni, l'avvicinarsi dei docenti, la destinazione dei fondi rappresentano infatti delle variabili significative, assolutamente determinanti rispetto all'evento formativo stesso.

---

<sup>238</sup> C. Scurati, A. Ceriani, *La dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia 1994, p. 31.



L'azione del Dirigente scolastico si colloca pertanto *in primis* nel campo dell'educazionale. Questa specificità dell'ambito d'azione rappresenta infatti la chiave di identificazione della professionalità tipica del Dirigente scolastico, che lo differenzia dal docente e dall'amministratore e che si sostanzia nella capacità di orientare l'organizzazione verso gli obiettivi prefissati, mantenendo nel contempo un buon livello relazionale al suo interno.

Per quanto concerne invece il settore dell'educativo, il Dirigente non può certo assumere il ruolo tipico del docente, facendosi carico della relazione formativa diretta con gli alunni, né può ritenersi competente in tutte le didattiche disciplinari tipiche dell'insegnamento. Al Dirigente spetta, tuttavia, la salvaguardia degli "aspetti metadidattici" della relazione educativa, quali l'unitarietà dell'insegnamento, la coerenza degli stili cognitivi, il legame tra gli obiettivi generali di sistema e quelli specifici dei progetti didattici, le incongruenze nelle dinamiche relazionali tra i docenti e tra questi e gli alunni. E' infatti in questo particolare ambito che, più di ogni altro, il Dirigente è chiamato a spendere le sue competenze pedagogiche, di coordinatore dell'impianto formativo generale dell'istituzione e di animatore dei processi di miglioramento nell'ambito della didattica.

Non meno rilevante il ruolo del Dirigente scolastico nel campo dell'amministrativo, rispetto al quale risulta tuttavia opportuno distinguere le funzioni esecutive inerenti gli aspetti di bilancio e di contabilità da quelle di indirizzo e di gestione.

Queste ultime rappresentano infatti l'anello di congiunzione tra l'evento educativo e l'elemento economico, in quanto presuppongono una lettura attenta e consapevole delle priorità, l'analisi delle proposte dei docenti, il rispetto dei criteri degli organi collegiali. Non si tratta di limitarsi al mero rispetto della procedura, bensì di identificare, in modo puntuale e rigoroso, i legami che intercorrono tra la spesa realizzata e il vantaggio acquisito, tenendo conto della specificità delle organizzazioni formative e del fatto che l'educazione rappresenta «non un bene di consumo ma un investimento in un contesto valoriale»<sup>239</sup>.

---

<sup>239</sup> Cfr. G. Spadafora, *Il dirigente scolastico per la scuola della persona*, in G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale di preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 108-124.

Ci aiutano a definire meglio il senso di questo ruolo molte osservazioni che la letteratura nazionale sta producendo, tutte tese a sottolineare come la figura del Dirigente scolastico occupi ovunque una posizione centrale in un regime di autonomia. Le ricerche condotte nel nostro paese testimoniano in modo pressoché unanime che, in media, i Dirigenti scolastici hanno fatto proprio e assunto il principio dell'autonomia più di quanto hanno fatto i docenti; scaturisce da questa realtà una centralità ancora maggiore al loro ruolo.

Ma come è da connotare tale ruolo? *Manager*? Amministratore? *Leader* educativo? Io credo che la sua funzione abbia un certo grado di complessità, come lo ha del resto l'istituzione scuola.

Il Dirigente è un organizzatore, quindi non può non possedere una competenza di tipo manageriale. Nello stesso tempo egli è chiamato ad essere anche un *leader*, perché deve avere una capacità di guida e di mobilitazione dei suoi collaboratori e dell'intero *staff* della scuola.

La sua leadership, poi, si può connotare diversamente a seconda che prevalga la dimensione culturale ed educativa (*leader* "trasformativa") ovvero quella politica (*leader* "transazionale"). Guai però se il Dirigente pretende di essere un "tuttofare", di esercitare un primato assoluto, esteso a tutte le dimensioni e sfere del governo della scuola. E guai ovviamente se, all'opposto, si limita ad essere un amministratore o un burocrate. A mio parere, il cuore della funzione dirigenziale è identificabile nell'*ars combinatoria*, nel sapere costruire una squadra di governo e contribuire efficacemente alla costruzione di una comunità di professionisti-docenti (la cosiddetta *leadership* distribuita), valorizzare talenti diversi, delegare in modo intelligente compiti e responsabilità. I limiti dell'autonomia nella gestione delle risorse umane e finanziarie pesano sulle scuole e pesano innanzitutto sui Dirigenti che si sono visti assegnare dalla normativa gravose responsabilità di risultato e, nello stesso tempo, modesti poteri sugli strumenti. Inoltre, nelle condizioni di penuria in cui versano le scuole, il Dirigente si trova spesso ad operare in modo emergenziale, a fare cioè da "tappabuchi" in situazioni sempre più frequenti di emergente *black-out* organizzativo, ciò che gli impedisce di dedicarsi alle sue primarie funzioni di guida dei processi di miglioramento della qualità del servizio educativo. Il rischio dell'autonomia è per il Dirigente l'isolamento, e di conseguenza l'autoreferenzialità; sotto questo profilo una funzione positiva la stanno

giocando le reti interscolastiche, che, nei casi più virtuosi, tendono a generare delle vere e proprie “comunità di pratiche”, fonti di apprendimento *on the job* per i Dirigenti e per gli stessi docenti in esse coinvolti”.

Anche Luisa Ribolzi<sup>240</sup> presenta una riflessione interessante in questo senso: «Il dirigente è la risorsa più importante per il buon funzionamento della scuola, il suo potere migliorativo è superiore a quello trasformativo. La piena introduzione dell'autonomia modifica le relazioni orizzontali e verticali, comporta un ridimensionamento degli organi centrali e pone il problema dell'identità della scuola»<sup>241</sup>.

#### **1.4.1. Un esempio: utilizzare la flessibilità.**

Sulla base delle puntualizzazioni normative e pedagogico - epistemologiche sostenute, risulta ora possibile tradurre concretamente, nell'ambito di un'ipotetica scuola primaria, il principio della centralità dell'alunno nel processo formativo.

Considerando infatti la specificità dell'istituzione scolastica, agenzia educativo - formativa che accompagna lo studente - persona nella sua evoluzione, per liberarne potenzialità e per fornire strumenti utili al proprio progetto di vita, e partendo quindi dal presupposto che la scuola non esaurisca il proprio mandato attraverso l'esclusiva trasmissione del sapere ma, in una prospettiva etico - sociale, contribuisca intenzionalmente, e in modo costante, alla costruzione di personalità autonome capaci di affrontare e governare il cambiamento, ne consegue la necessità di ancorare i valori formativi di cui la scuola, in quanto “formazione sociale”, è portavoce, ad un modello più evoluto di didattica (non meramente trasmissiva dei contenuti culturali, quindi centrata sulle conoscenze, abilità e competenze del singolo docente) in grado di

---

<sup>240</sup> Cfr. L. Ribolzi, *Autonomia e nuove leadership nella scuola*, in «Dirigenti scuola», n. 3, annata 2008-2009.

<sup>241</sup> In questo contesto prescindiamo dai fondati rilievi sulla impossibilità effettiva di una *leadership* globale da parte del Dirigente, in quanto i comportamenti di *leadership* del Dirigente scolastico non possono avere una completa efficacia all'interno della scuola, perché riguardano solo le scelte educative, mentre non esiste alcun potere decisionale in merito alla scelta delle risorse umane e finanziarie assegnate dallo Stato in base a parametri predefiniti dalle leggi.

caratterizzarsi con un'articolazione più complessa che preveda l'analisi dei seguenti momenti "strategici":

- la progettazione e l'implementazione di un contesto capace di determinare negli studenti condizioni affettivo - emotive e relazionali favorevoli nei confronti dell'apprendimento, anche attraverso il ricorso ad una didattica laboratoriale che valorizzi il "fare insieme", nell'ottica costruttivista e dell'apprendimento cooperativo, avvalendosi delle innumerevoli possibilità offerte dallo sviluppo tecnologico contemporaneo;
- la promozione di processi di apprendimento stabili e trasferibili in contesti extrascolastici attraverso lo sviluppo di competenze, descrivibili in termini di autonomia e responsabilità;
- la proposta di un'offerta formativa flessibile e differenziata, che tenga conto dei bisogni e degli stili cognitivi e motivazionali degli studenti, traducibile nell'attivazione di laboratori strutturati per interesse, compiti o livelli (anche in vista della promozione dell'*eccellenza* come originalità in ogni soggetto);
- l'applicazione di modelli di valutazione scolastica che siano al contempo dinamici, formativi, misurativi e orientativi, in grado quindi di osservare e rilevare il processo di apprendimento e di verificare e misurare, anche quantitativamente, singole prestazioni o compiti rispetto a conoscenze, abilità e competenze, sulla base delle «norme generali dell'istruzione»<sup>242</sup>.

Ora, per quanto concerne i primi due aspetti, correlati principalmente al tentativo di assicurare le condizioni organizzative più funzionali al raggiungimento, da parte degli alunni, del successo formativo, sarà prerogativa del Dirigente scolastico, dati gli «autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane»<sup>243</sup> riconosciutigli, coinvolgere i docenti nell'elaborazione di una progettazione formativa flessibile (dal punto di vista organizzativo e didattico)<sup>244</sup> che, tenendo conto dei diversi livelli di apprendimento degli alunni e del loro stile cognitivo, affettivo -

---

<sup>242</sup> Art. 117, co. 2, lett. n, Cost.

<sup>243</sup> Art. 25, co. 2, D. Lgs. n. 165/2001.

<sup>244</sup> Cfr. G. Sandrone, *Piani di studio personalizzati, organizzazione della scuola, attività docente*, in G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale di preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, cit., pp. 95-107.

emotivo e motivazionale, consenta loro di sviluppare al meglio le proprie potenzialità, nel rispetto del principio costituzionale del «pieno sviluppo della persona»<sup>245</sup>.

#### **1.4.2. Una progettazione formativa flessibile.**

E' possibile realizzare concretamente una progettazione formativa flessibile, in grado di promuovere intenzionalmente il successo formativo degli alunni, principalmente attraverso la salvaguardia del principio di "unitarietà" dell'apprendimento, oltre che dell'insegnamento, che si avvalga opportunamente della funzione tutoriale, di supporto allo studente, di guida e di facilitazione nei suoi processi di apprendimento e nello sviluppo positivo delle dinamiche relazionali, di orientamento nei suoi percorsi formativi. Secondariamente, attraverso una didattica laboratoriale in grado di favorire negli studenti una maggiore motivazione all'apprendimento e un graduale potenziamento delle proprie capacità e abilità in funzione dell'acquisizione di specifiche competenze. Le attività laboratoriali, infatti, potranno essere realizzate sia a livello di classe sia di gruppo, attraverso modalità didattiche costruttive, significative e cooperative che, avendo il proprio *focus* nel principio della personalizzazione, consentano la promozione dell'*eccellenza* come originalità in ogni soggetto.

Considerando tuttavia che il ruolo principale dell'insegnamento è l'animazione significativa dei processi di apprendimento, si deduce che il parlare di "centralità dell'apprendimento" presupponga a sua volta, quale *condicio sine qua non* per una traduzione operativa del concetto enunciato, la salvaguardia, nell'ambito del sistema scuola, del principio di "centralità dell'insegnamento".

Tale aspetto risulta infatti strettamente determinante per il raggiungimento delle ultime due finalità che quel modello più evoluto di didattica, precedentemente richiamato, intende perseguire.

La personalizzazione, infatti, per essere efficace, oltre a ragionare in termini di apprendimento, concentrando l'interesse sui processi e sui progressi che ciascuno studente attiva nella propria esperienza conoscitiva, affettiva, esperienziale, deve contemplare, nella sua grammatica formativa, anche la predisposizione e il continuo

---

<sup>245</sup> Art. 3 Cost.

potenziamento di specifici interventi finalizzati all'ottimizzazione e alla "razionalizzazione" delle pratiche dell'insegnamento, in nome del principio di "organizzazione del processo formativo".

Esso potrebbe trovare, infatti, un'efficace concretizzazione nel disegno di strutturazione "a matrice" del Collegio Docenti, che preveda un'articolazione dello stesso per dipartimenti tecnici finalizzati a:

- migliorare il processo di insegnamento attraverso attività di studio, ricerca, riflessione e confronto costruttivo sui "contenuti culturali" che caratterizzano, dal punto di vista epistemologico, i diversi saperi;
- favorire la partecipazione collettiva dei docenti all'elaborazione, alla realizzazione, all'implementazione e alla verifica/valutazione periodica del POF sulla base dei principi della qualità totale e del miglioramento continuo<sup>246</sup>;
- creare un clima inclusivo/positivo che potenzi l'apprendimento organizzativo e avvii processi di formazione innovativi all'interno della scuola<sup>247</sup>;
- promuovere un dialogo continuo e costruttivo con il territorio (mediante accordi, intese, patti, consorzi, convenzioni, ecc.) in nome di un'offerta formativa qualificata, del sostegno all'autonomia scolastica e dell'integrazione dei processi formativi<sup>248</sup>;
- favorire la condivisione del progetto educativo delineato dalla scuola da parte della collettività, delle istituzioni locali, dei servizi sociali e territoriali.

### **1.4.3. Organizzare i dipartimenti.**

Sul piano pedagogico è fondamentale costituire fra docenti un'alleanza formativa caratterizzata prima di tutto dalla capacità di rendersi disponibili a condividere la responsabilità del progetto educativo che ogni singola scuola è chiamata a costruire.

---

<sup>246</sup> Si vedano, a tal proposito: C. Giardini, *Le caratteristiche proprie di un servizio di qualità*, in G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale di preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, cit., pp. 477-502; Id., *Teorie e tecniche del management*, ivi, pp. 503-523.

<sup>247</sup> Cfr. C. Xodo, *Il problema delle antropologie di riferimento*, in G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale di preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, cit., pp. 33-45.

<sup>248</sup> Cfr. D.P.R. n. 275/1999.

L'ampiezza del compito richiesto esige l'identificazione di passaggi precisi per il raggiungimento dell'obiettivo posto; il primo ci pare la costruzione di una nuova modalità di lavoro collegiale tra i docenti, che si dipani armonicamente e che può nascere solo attraverso un colloquio intenso tra insegnanti di materie diverse che devono in questo modo prendere le misure del contributo specifico, e quindi differenziato, di ciascun insegnamento alla costruzione di un percorso didattico funzionale al profilo in uscita dello studente.

Perché le modalità organizzative della collegialità siano adeguate al nuovo compito ci pare necessario un nuovo tipo di dipartimento in grado di seguire il percorso formativo nel suo sviluppo. Esso potrebbe rappresentare uno strumento idoneo a una programmazione didattica ordinata per profili e per competenze in uscita, coordinata tra i diversi docenti, in grado di permettere la verifica della coerenza tra percorso formativo proposto e percorso formativo attuato e tra esiti formativi attesi ed esiti formativi effettivamente rilevati.

I dipartimenti, data l'intrinseca funzione di "regolazione" *in itinere* della progettazione formativa, trovano collocazione nel CCNL SCUOLA 2006/2009 che, nelle «attività funzionali all'insegnamento»<sup>249</sup>, fa confluire quelle attività, anche a carattere collegiale, di «programmazione, progettazione, ricerca, valutazione»<sup>250</sup> il cui obiettivo, in quanto correlate alla funzione docente, è di «promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni»<sup>251</sup>. In tal senso, i dipartimenti assumono la veste di veri e propri "dispositivi pedagogici" che, avendo nell'educazione e nella formazione il proprio *focus*, rappresentano il frutto dell'intenzionalità, della libertà e delle azioni umane<sup>252</sup>.

Nello specifico, i dipartimenti consentirebbero il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

1. definizione dei "nuclei epistemologicamente fondanti" di ciascuna disciplina/area disciplinare ed individuazione di specifici *standard* di apprendimento accettabili, in relazione ai quali intraprendere iniziative interne di rilevazione degli apprendimenti;

---

<sup>249</sup> Art. 29, CCNL SCUOLA 2006/2009.

<sup>250</sup> *Ibidem*.

<sup>251</sup> Art. 26, CCNL SCUOLA 2006/2009.

<sup>252</sup> Cfr. G. Bertagna, P. Mulé, *Il problema dei dispositivi pedagogici nei processi di educazione, formazione e istruzione*, in G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale di preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, cit., pp. 50-63.

2. individuazione di percorsi significativi, sia di tipo disciplinare sia inter- e trans - disciplinare, finalizzati al raggiungimento, da parte degli studenti, di conoscenze, abilità e competenze, anche a carattere orientativo;
3. rilevazione, in rapporto alle diverse discipline/aree disciplinari, di dispositivi educativo - didattici (strumenti, materiali, metodi) funzionali ad «assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale»<sup>253</sup>;
4. formulazione di proposte al Collegio Docenti inerenti l'introduzione di eventuali dispositivi pedagogici finalizzati al raggiungimento, da parte degli alunni, del successo formativo (adattamenti del calendario scolastico; introduzione di laboratori strutturati per interesse, compiti o livelli; diversificazione delle modalità di impiego dei docenti nelle varie sezioni/classi in base ai bisogni o in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel POF; flessibilità dell'orario complessivo dei percorsi di studio e delle quote orarie destinate alle singole discipline e attività, ecc.);
5. predisposizione di prove di rilevazione degli apprendimenti, inerenti le diverse discipline/aree disciplinari, finalizzate a monitorare l'efficacia dei percorsi educativo-didattici proposti, sulla base dei principi della qualità totale e del miglioramento continuo;
6. individuazione di strumenti di valutazione degli apprendimenti non solo quantitativi ma anche qualitativi, ermeneutici e narrativi, in grado di verificare e misurare singole prestazioni o compiti e di osservare e rilevare i complessi processi di apprendimento;
7. progettazione, implementazione, verifica e valutazione di specifici percorsi di aggiornamento e di formazione rivolti ai docenti con l'obiettivo di migliorare l'efficacia dell'insegnamento, perché assuma una veste personalizzante;
8. predisposizione/implementazione di percorsi formativi, anche in rete, che incentivino il dialogo e la concertazione interistituzionale, la costituzione di

---

<sup>253</sup> Art. 2, punto a), L. 53/2003.



*partnership*, nonché l'apertura alla partecipazione dell'utenza/committenza scolastica (attraverso specifici progetti).

Come si può notare, gli obiettivi precedentemente enunciati, in relazione alla logica dei dipartimenti tecnici del Collegio Docenti, introdurrebbero e potenzierebbero un modello innovativo di *management* scolastico, quello della *learning organization*<sup>254</sup>, in grado di consolidare le capacità autoriflessive dell'intera organizzazione, in relazione sia ai bisogni del contesto sociale di riferimento, sia alle competenze professionali in essa presenti.

Le risorse umane, infatti, in quanto elemento portante della logica dipartimentale, rappresenterebbero, nell'ambito dell'organizzazione dell'istituzione scolastica, il simbolo di una collegialità "operativa" che, valorizzando la creatività di cui ciascun professionista è portatore, si identifica come motore indiscutibile di cambiamento, innovazione e sviluppo in nome dei principi del miglioramento continuo e della qualità totale, nella consapevolezza che solo attraverso una struttura flessibile, governata da logiche orizzontali e di processo alimentate da ricorrenti *feedback*, che privilegia la negoziazione e le *performance* di gruppo, sarà possibile muoversi entro schemi di crescita organizzativa.

In questo modo il POF che, secondo l'art. 3 del D.P.R. 275/99, è «il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche»<sup>255</sup>, rappresenterà, più che un adempimento formale, il punto di riferimento valoriale, dunque sostanziale, di una comunità educativa coesa, flessibile, aperta ad iniziative di cambiamento ed innovazione, dotata tuttavia di uno specifico codice deontologico in grado di orientare l'agire personale e collettivo verso valori educativi condivisi e capace di garantire l'anima pedagogica e formativa del sistema scolastico.

---

<sup>254</sup> Cfr. G. Bertagna, P. Mulé, *Il problema dei dispositivi pedagogici nei processi di educazione, formazione e istruzione*, in G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale di preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, cit., pp. 50-63.

<sup>255</sup> Art. 3, D.P.R. 275/99.



## **Cap. 2 L'indispensabile presenza di docenti competenti.**

Come già abbiamo evidenziato, se la riflessività, in quanto espressione di ragion pratica, è tratto distintivo dell'agire del Dirigente scolastico, non meno importante è che lo sia anche per il docente che con il Dirigente scolastico deve strettamente interagire nella realizzazione dei percorsi educativi.

Non essendo qui possibile ricostruire dettagliatamente, come fatto per il Dirigente, i cambiamenti diacronici che hanno caratterizzato questo ruolo lungo gli ultimi decenni del secolo scorso, dalle prime manifestazioni della scuola di massa alla definizione normativa dell'autonomia delle scuole, ci limitiamo a ragionare su quali sono gli aspetti di problematicità maggiore che il docente si trova attualmente ad affrontare.

Tre sono le grandi sfide della cultura odierna che possono dare il senso della problematicità della professione docente.

La prima è quella della globalità e della complessità, una sfida via via più pesante per chi deve elaborare e trasmettere cultura come l'insegnante, perché, mentre i problemi si fanno complessi, trasversali, globali, planetari, il sapere rimane o si fa sempre più specializzato; la mente umana finisce per sentirsi impotente ad affrontare i problemi, soprattutto se ciò deve essere fatto con bambini o ragazzi.

La seconda sfida è quella della disintegrazione culturale, conseguenza diretta della complessità. Disintegrazione che si ritiene determinata dallo sviluppo della cultura scientifica moderna che, producendo un approccio unilaterale e analitico ai problemi globali e fondamentali, ha perso il vigore della problematizzazione, a differenza della cultura umanistica che, invece, è nata e permane come cultura riflessiva e problematizzante. Ancor più grave è la dissociazione tra le due culture, per cui la cultura umanistica è come un mulino che non ha più il grano del sapere da macinare; quest'ultimo sembra ormai richiuso nella cultura scientifica, che non ha più la riflessività stessa che era il fondamento della cultura umanistica.

La terza sfida, correlata alle precedenti, è la sfida dell'atrofia mentale, che viene dalla dispersione del sapere: l'atrofia della mente umana e della sua capacità di connettere, di associare, di combinare, di sintetizzare<sup>256</sup>.

Per l'insegnante, accogliere le sfide e agire nel proprio contesto di vita personale e professionale comporta la difficoltà e l'impegno di pensare e muoversi all'interno di analisi interpretative della complessità sociale, dell'interdipendenza degli aspetti di trasformazione e dei processi che si determinano nel suo agito professionale. La sua attività lavorativa ha bisogno di connettersi all'attività di apprendimento, volta a costruire risposte ai bisogni tramite l'accrescimento di competenze, che devono tradursi metodologicamente attraverso l'acquisizione di strumenti di analisi e di osservazione del dato esperienziale<sup>257</sup>.

***La riflessività sulla propria azione.*** Diviene necessario un apprendimento di tipo riflessivo sulle pratiche, sulle azioni, sul fare, per mezzo del quale, a partire dalla razionalità tecnica della professionalità docente, pervenire alla riflessione durante l'azione, al confronto del caso unico con le altre situazioni educative, all'esplorazione e all'interazione di mezzi e fini per produrre un mutamento<sup>258</sup>. La competenza professionale dell'insegnante emerge filtrando le conoscenze dichiarative, procedurali, condizionali attraverso l'irregolarità delle situazioni, la diversità dei "soggetti che apprendono" e la particolarità dei contesti educativi, sociali e culturali. Le prestazioni esperte degli insegnanti, attente ai dettagli, alla complessità olistica, al multiverso delle interpretazioni, richiedono una formazione che superi gli aspetti tecnico-scientifici e promuova l'apprendimento riflessivo atto a condurre a un diverso atteggiamento interpretativo del rapporto tra conoscenze teoriche e pratiche di azione. Le analisi volte a comprendere la complessità sociale odierna richiedono un insegnante che non si limiti a un intervento meccanico volto alla riproduzione delle conoscenze, ma che sia orientato a un intervento di tipo negoziale e riflessivo, in cui la novità delle situazioni sia vista come un modo per migliorare, per costruire strategie e pratiche non ripetitive

---

<sup>256</sup> Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit.

<sup>257</sup> A. Gargiulo Labriola, *Il bilancio di competenze educative. Un programma di formazione continua*, Educatt, Milano 2007, p. 13.

<sup>258</sup> Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Dedalo, Bari 1993.

ma creative. Questa “attrezzatura”, che avrà bisogno di manutenzione continua attraverso la formazione, deve essere accuratamente “predisposta” in fase di formazione iniziale, in modo che sia chiara al futuro insegnante la consapevolezza del suo porsi su due fronti rispetto ai fenomeni di globalizzazione: quello dell’adulto che deve elaborare modelli teorici e operativi che gli consentano di gestire la complessità e quello dell’insegnante che, con l’urgenza di una visione professionale, sappia farsi carico, nel suo compito verso i giovani, di uno scenario culturale profondamente cambiato e complesso.

In tale scenario sono evidenti i mutamenti profondi nel “corpo materiale” della cultura, vale a dire nei supporti fisici della codificazione e della conservazione della cultura, negli strumenti e nei canali che ne permettono la trasmissione, nella complessa organizzazione che sta alla base della sua produzione e circolazione. Modifiche significative, introdotte dalle nuove tecnologie, sono avvenute anche nella produzione, trasmissione, codifica e conservazione dei saperi. Accanto ai cambiamenti del “corpo materiale” della cultura, si collocano i mutamenti del mondo culturale, che si focalizzano su tre aspetti.

In prima istanza si evidenzia il costruirsi e il consolidarsi di una cultura di massa o mediatica che si contrappone alla cultura di *élite*; ciò a dire che una cultura specialistica più facilmente raggiungibile, grazie ai vantaggi offerti dall’agilità del corpo materiale della cultura, non è necessariamente più accessibile: in realtà la sola cultura veramente raggiungibile è quella di massa, con le sue dimensioni informativa, di intrattenimento e retorica, che illude di sapere e di saper fare solo in quanto più informati.

Il secondo cambiamento riguarda la globalizzazione dei processi di produzione e fruizione, sia della cultura specialistica e tecnologica sia della cultura di massa, che creano una situazione interculturale con effetti positivi sul piano della diffusione, della condivisione e della reciprocità, ma che, allo stesso tempo, producono eclettismo superficiale, relativismo culturale, omologazione, perdita di specificità locali, con ricadute sulla formazione dell’identità personale tali da impegnare necessariamente la riflessione pedagogica.

Altro aspetto di novità è rappresentato dalla divaricazione culturale che si manifesta attraverso una produzione culturale policentrica e ipertrofica che conduce a mancanza di coesione della cultura.

Ai tre aspetti di novità individuati possono seguire barriere infraculturali di tipo linguistico, epistemologico, ideologico e valoriale tra le persone e un disorientamento che si traduce in relativismo culturale<sup>259</sup>.

L'urgenza di fronteggiare la complessità comporta, per gli insegnanti, apprendimenti finalizzati ad uno sviluppo integrale della personalità, che possano essere efficaci rispetto alle sfide della vita produttiva e superino quella dicotomia, che non di rado mi accade di incontrare nei luoghi di confronto sui significati della professione, tra gli insegnanti che si ritengono e agiscono prevalentemente come tecnici e gli insegnanti che si pensano come educatori.

Il confronto con prospettive nuove e l'abbandono di idee precedenti implicano, per i docenti, processi di interazione professionale con diversi referenti, comprensione e coinvolgimento; richiedono perciò il supporto di percorsi formativi finalizzati allo sviluppo di disposizioni critiche verso molteplici prospettive di fini educativi, evitando facili relativismi.

## **2.1. Dal ruolo del docente definire la sua formazione.**

La preparazione iniziale e in servizio degli insegnanti è, dunque, fattore determinante per la qualità dell'apprendimento e compito e obiettivo imprescindibile per le politiche educative nazionali, anche in risposta ad esigenze dell'economia globale.

Immaginare e delineare il profilo dell'insegnante ideale è compito gravoso e richiede importanti operazioni di confronto e mediazione sul piano culturale e sociale per poter rispondere a questioni quali: chi dovrebbe essere preparato, su che cosa, come impara; come organizzare la formazione, qual è l'istituzione formativa ideale, quali opportunità offrire per l'apprendimento degli insegnanti.

Per superare una prospettiva funzionale e deterministica della formazione degli insegnanti è importante individuarne i fini.

A tal proposito, le scelte a livello di politiche formative possono restituirci immagini diverse del ruolo dell'insegnante: dal professionista al burocrate, a una professionalità

---

<sup>259</sup> G. Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema "Professione docente e cultura ponte"*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2007, pp. 34 e segg.

riflessivo-critica, a una tecnica; le ricerche sociologiche presentano diversi “idealtipi”: dal missionario all’impegnato politicamente, al tecnologico. Raramente si evidenzia, però, come non esista *un* insegnante ideale, bensì un insegnante, direbbero gli inglesi, *fit for purpose*, un insegnante adeguato a far conseguire, all’organizzazione scuola, i suoi fini e, al tempo stesso, in grado di conciliare questi fini con i suoi personali obiettivi<sup>260</sup>. Per definire il ruolo e le caratteristiche dell’insegnante, è necessario partire dalle caratteristiche del sistema formativo: se immaginiamo una scuola «soggetto sociale», capace di svolgere un ruolo attivo nella società civile, diventa centrale il tema della responsabilità delle scuole nei confronti degli utenti, dello Stato, del mercato e del gruppo professionale composto dagli altri docenti. La scuola è in grado di assumersi una responsabilità estesa, di essere *accountable*; questo, se riconosce che il contesto, in cui avviene il processo di insegnamento/apprendimento, è costituito dall’intreccio fra il diritto dei ragazzi ad avere una scuola di qualità, il diritto dello Stato a fissare degli *standard* esterni, il diritto delle famiglie a vedere rispettate le proprie convinzioni e aspirazioni e il diritto della scuola all’autonomia<sup>261</sup>. All’interno di questo ambiente cognitivo, la professionalità docente dovrebbe svolgere un ruolo di mediazione e di «catalizzatore per la società della conoscenza»<sup>262</sup>. L’ipotesi del “catalizzatore”, che supera quella del “mediatore”, si configura come un ulteriore passo avanti rispetto alla definizione dell’insegnante in termini di “professionista riflessivo”.

Se si vuole dare vita a innovazioni e riforme sul piano del sistema di istruzione, va definita nel suo insieme la “questione insegnante” che vede, tra i diversi elementi interconnessi, la costruzione del profilo professionale dell’insegnante, l’identificazione delle competenze che lo compongono e l’identificazione dei percorsi formativi finalizzati all’acquisizione delle competenza stesse.

In realtà, come emergerà dal discorso condotto nei prossimi paragrafi a proposito delle politiche italiane sulla scuola di almeno mezzo secolo, la formazione e lo sviluppo di caratteristiche professionali di autonomia e autoregolamentazione può scontrarsi ed essere limitato dal controllo pubblico e politico.

---

<sup>260</sup> L. Ribolzi, *Il compito degli insegnanti nella scuola della riforma*, in «Annali dell’istruzione», nn. 1-2, Le Monnier, Roma 2003, p. 69.

<sup>261</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>262</sup> Cfr. A. Hargreaves, *Teaching in the knowledge society*, Open University Press, Maidenhead-Philadelphia 2003.

La riflessione appena condotta confina con gli ambiti della deontologia professionale del docente: un insieme organico di vincoli istituzionali e di doveri morali che fanno riferimento necessariamente a convinzioni e a valori fondativi delle norme che disciplinano il comportamento.

In un clima di pluralismo culturale, etico e religioso, in un clima di “politeismo dei valori”, è problematico definire un quadro valoriale unico che eviti la fuga in un universalismo ideologico con il pretesto della neutralità e sia rispettoso delle legittime differenze tra individui, gruppi, tendenze filosofiche, organizzazioni religiose, ecc. Si manifesta come sfida per la professione docente la carenza di fini ultimi, quel fenomeno di ottundimento etico-valoriale che insidia alle radici ogni progetto educativo. Anche la scuola è a corto di valori condivisi in grado di motivare insegnanti e studenti verso un obiettivo ideale comune e, per questo, rischia di rimanere risucchiata da mire funzionali, quali, per esempio, quelle del mercato delle imprese, e da interessi privati che promuovono consumismo<sup>263</sup>.

La galassia culturale in cui ci troviamo non offre unità di senso, coerenza, stabilità, controllabilità che erano invece disponibili in passato; piuttosto, appaiono predominanti le tendenze centrifughe, per cui l’esigenza di unitarietà si scontra con la frammentazione<sup>264</sup>. Non è più rintracciabile un modello unitario di cultura sulla cui base poter “insegnare tutto a tutti” secondo quella che era la posizione di Comenio; si rende necessario operare la scelta di un’opzione pedagogica «che sappia ripensare il senso della formazione e il modo di realizzare questa mediazione culturale, capace di rendere possibile l’incontro tra la persona e la cultura»<sup>265</sup>.

In questa condizione è imprescindibile mettere al centro la persona, soggetto attivo, che ha bisogno di costruire senso, unità e profondità. Se compito dell’educazione formale è quello di aiutare ciascuno a costruire la propria cultura e, dentro questa cultura, la propria prospettiva del mondo, l’insegnante, a sua volta, dovrà essere educato a farsi carico con competenza della complessità di questi temi, a pensare il modo di realizzare quella mediazione culturale che rende possibile l’incontro tra la persona e la cultura;

---

<sup>263</sup> F. Pajer, *Atti del convegno internazionale di studi “Le università di tendenza in Europa – La formazione degli insegnanti”*, disponibile all’indirizzo <http://www.olir.it>

<sup>264</sup> G. Sandrone, *La cultura assente. Un’indagine sul tema “Professione docente e cultura ponte”*, cit., p. 39.

<sup>265</sup> *Ivi*, p. 41.



dovrà essere capace di rivendicare il proprio spazio di autonomia e di libertà per realizzare la mediazione culturale in contrasto con una professionalità che si esplica sul solo piano specialistico, con la frammentazione e con lo sviluppo quantitativo.

### **2.1.1. Il docente e la responsabilità.**

Il mantenimento in capo allo Stato della definizione delle “norme generali dell’istruzione”, vale a dire gli ordinamenti scolastici, le caratteristiche di ogni grado di scuola, gli obiettivi generali del processo educativo, gli obiettivi specifici di apprendimento, disciplinari e interdisciplinari, i vincoli e le risorse che ogni istituzione scolastica della Repubblica deve impiegare per la predisposizione dei piani di studio, per l’impiego degli organici, per la definizione degli *standard* del servizio<sup>266</sup> nonché il mantenimento della determinazione dei “livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale<sup>267</sup>”, delinea la prospettiva in cui è stata chiamata ad operare la legge delega di norme generali sull’istruzione n. 53/2003. Tale normativa vi corrisponde introducendo una serie di documenti prescrittivi nazionali: il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*, predisposto sia per il termine del primo, sia del secondo ciclo di istruzione, le *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nella scuola dell’Infanzia*, le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati per la scuola primaria, per la secondaria di primo grado e per i licei*. Per l’istruzione e formazione professionale, sulle cui norme generali hanno competenza esclusiva le Regioni, la legge delega ha espresso i livelli essenziali di prestazione.

Avere a disposizione norme generali ed essere chiamati a realizzarle per assicurare il successo formativo di ogni singolo allievo richiede ai docenti un *habitus* professionale volto all’esercizio della responsabilità di compiere scelte personali relative al proprio lavoro con gli allievi, diverso dall’*habitus* professionale di chi è chiamato a realizzare,

---

<sup>266</sup> Art. 8, DPR. 275/1999.

<sup>267</sup> Art. 117, co. 2 Cost.

sia pure nel migliore dei modi, un programma disciplinare dato dal centro e realizzabile a prescindere dalla situazione del processo di insegnamento-apprendimento<sup>268</sup>.

L'ottica responsabilizzante richiede agli insegnanti una capacità di riflessione e di adattamento agli ambienti di apprendimento locali da compiere individualmente e collettivamente in quanto membri di una *équipe* didattica; gli insegnanti sono chiamati ad una responsabilità sempre maggiore per quanto riguarda il contenuto, l'organizzazione e il controllo del processo di apprendimento. Il cambiamento operato nella funzione docente risulta decisamente significativo e una, sia pur breve, analisi di come si sono modificate le norme di riferimento negli ultimi decenni può dare la misura di come le politiche scolastiche abbiano prospettato professionalità via via molto diverse.

## **2.1.2. La funzione docente nelle fonti normative.**

La normativa italiana negli ultimi 30 anni ha via via individuato e specificato sempre più puntualmente gli aspetti della funzione docente, nel rispetto del dettato costituzionale che all'art. 33<sup>269</sup> garantisce la libertà di insegnamento dell'arte e della scienza. A partire da questo principio e dal diritto all'istruzione riconosciuto ad ogni cittadino<sup>270</sup>, possiamo delineare, attraverso i successivi atti normativi, le specificità e le peculiarità di questa funzione.

**I decreti delegati del 1974.** Il DPR 417 del 31 maggio 1974, il secondo dei cosiddetti Decreti delegati<sup>271</sup>, specifica le norme di stato giuridico del personale docente.

Il Titolo I, *Funzione docente, direttiva e ispettiva*, definisce la funzione docente ribadendo come la libertà di insegnamento (art. 1) debba essere esercitata per «promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione

---

<sup>268</sup> G. Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema "Professione docente e cultura ponte"*, cit., p. 21.

<sup>269</sup> «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi [...]» (cfr. art. 33 Cost.).

<sup>270</sup> «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio [...]» (cfr. art. 34 Cost.)

<sup>271</sup> Cfr. DPR 417/1974.

della personalità degli alunni» nel rispetto della loro coscienza morale e civile. All'art. 2 vengono descritte le specificità della funzione:

- trasmissione della cultura;
- contributo alla sua elaborazione;
- impulso alla partecipazione dei giovani a questo processo;
- formazione umana e critica della loro personalità.

Lo stesso articolo delinea i compiti connessi alla funzione docente in termini di aggiornamento culturale e professionale, partecipazione alle attività collegiali, partecipazione alla realizzazione delle iniziative educative della scuola, cura dei rapporti con i genitori degli alunni, partecipazione ai lavori delle commissioni d'esame.

Troviamo qui gli aspetti fondanti della funzione pedagogica dell'insegnante: non unicamente trasmettere cultura, mandato intrinseco alla professione, ma anche curare l'apprendimento attivando quei processi di rielaborazione personale dei contenuti nella consapevolezza che non può esserci apprendimento senza la partecipazione attiva del soggetto che apprende. Così il compito di promuovere la formazione della personalità può avere un senso solo nel momento in cui il docente sa valorizzare le capacità dell'alunno, far emergere le attitudini, trasformare le sue potenzialità in competenze spendibili in ogni contesto di vita.

**Dal Testo Unico del 1994 al Contratto nazionale 2002/05.** Il Testo Unico delle leggi sull'istruzione del 1994 (D. Lgs. n. 297 del 16/04/1994) riprende quanto contenuto nei Decreti delegati del '74 e definisce, all'art. 395, la funzione docente come «esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità».

Gli aspetti della normativa vengono successivamente recepiti nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro. L'art. 38, comma 3 del CCNL 4/08/1995, ripreso nel CCNL 1998-2001, recita: «La funzione docente realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione dalle leggi dello Stato e dagli altri atti di normazione primaria e secondaria».

Parimenti, ritroviamo nell'art. 24, comma 1 del CCNL 2002/2005 gli aspetti fondamentali della funzione docente, definiti in termini di promozione dello sviluppo personale degli alunni; il comma 3 dello stesso articolo sottolinea la correlazione tra la funzione docente e l'autonomia progettuale della scuola: in attuazione dell'autonomia scolastica, i docenti nel compimento delle attività collegiali si occupano di elaborare, attuare e verificare, per gli aspetti pedagogico-didattici, il Piano dell'Offerta Formativa, adattandone l'articolazione alle diverse esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio-economico di riferimento.

L'art. 25 delinea il profilo professionale del docente, indicando come sia costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca; queste competenze sono tra loro correlate ed interagenti e rappresentano il risultato di un percorso di studio e di esperienza didattica. Tali contenuti della funzione docente «si definiscono nel quadro degli obiettivi perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola». La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti e si esplica in attività individuali e attività collegiali, nonché nella partecipazione alle attività di aggiornamento e di formazione in servizio.

**Le forme di tutorato già presenti nella scuola.** I differenti riferimenti di tipo normativo e contrattuale fanno emergere le caratteristiche peculiari di una funzione che può, di fatto, essere definita di tipo tutoriale e che deve appartenere a tutti i docenti: in tale funzione la dimensione dell'insegnamento è strettamente correlata alla funzione formativa e non disgiungibile da essa. In questo senso si anticipa una delle caratteristiche che, come vedremo, appare centrale nel ruolo del docente quale è stato delineato dopo la modifica sussidiaria del sistema educativo nazionale e le successive riorganizzazioni degli ordinamenti.

La funzione tutoriale non è, in ogni caso, una funzione nuova per la scuola: al di là delle esperienze di tutorato, anche numerose, che autonomamente singole scuole hanno realizzato per rispondere a situazioni educative e formative di particolare problematicità, in diversi documenti normativi si fa riferimento alla funzione tutoriale.

Di *tutor* parla, ad esempio, l'ordinanza ministeriale n. 455 del 1997<sup>272</sup> che istituisce i Centri territoriali permanenti per l'Educazione degli Adulti: questi centri, nella logica della formazione continua, sono diretti ad adulti che necessitano di strumenti funzionali all'inserimento lavorativo. Molto spesso stranieri, sono portatori di 'storie' formative del tutto particolari e possiedono competenze diverse: il percorso di insegnamento/apprendimento necessita di una definizione particolare, dettata appunto dalla diversità dei livelli di partenza in termini di capacità, conoscenze, abilità, ed è affidato al docente tutor, sia per gli aspetti progettuali che per il supporto *in itinere* nella realizzazione.

Di tutor, inoltre, parla il CCNL 31/8/1999, comma 3, quando individua le 'funzioni obiettivo', affidate ad alcuni docenti nominati per favorire la realizzazione del Piano dell'Offerta Formativa introdotto dal Regolamento dell'autonomia scolastica. A fronte di una assunzione di responsabilità progettuale, di realizzazione e rendicontazione della scuola, si rende indispensabile avere riferimenti precisi per garantire i diversi aspetti in cui si articola il POF. E' prevista una funzione dedicata al *tutoring* verso i colleghi e una dedicata al *tutoring* verso gli studenti: sono funzioni di supporto generale, non personalizzato, ma che vanno nella direzione dell'accompagnamento, del sostegno, dell'orientamento. Le dimensioni progettuale, professionale e collegiale emergono già dalle procedure previste per la nomina: le funzioni obiettivo sono, infatti, individuate dal Collegio dei docenti in conformità al Piano dell'Offerta Formativa, sulla base dello stato di servizio del docente, valutando gli incarichi ricoperti e i relativi risultati, le esperienze e i progetti significativi anche di innovazione didattica realizzati nel corso dell'attività professionale, i titoli e le competenze coerenti con l'incarico da attribuire.

---

<sup>272</sup> «Le funzioni di competenza dei docenti, da svolgere in modo integrato e coordinato con gli altri operatori del centro sono: - attività di accoglienza e ascolto; - analisi dei bisogni dei singoli utenti; - definizione di itinerari formativi che identifichino obiettivi riconoscibili sulla base delle situazioni individuali dei soggetti, delle risorse, delle strutture e delle competenze disponibili; - attuazione di specifici interventi, come articolazione del progetto definito con il singolo, attraverso gruppi di interesse, di approfondimento, attività individualizzata ed altro; - azioni di tutoraggio e di valutazione individuale; - attività di coordinamento sia sul versante organizzativo e didattico, sia su quello riferito al rapporto con enti e/o agenzie coinvolte nelle attività per gli adulti, anche finalizzate ad azioni di informazione e di orientamento all'utenza; - attività di programmazione e di monitoraggio» (cfr. O.M. 455/97, art. 5-Organizzazione delle attività, c. 6).

Le attività rientranti nelle funzioni obiettivo riguardano:

- la gestione del Piano dell'Offerta Formativa e in particolare il *coordinamento* delle attività del Piano o della progettazione curricolare, la valutazione delle attività proposte dal Piano e il coordinamento dei rapporti tra la scuola e le famiglie;
- il sostegno al lavoro dei docenti quali l'accoglienza ai nuovi docenti, la gestione del Piano di formazione e di aggiornamento, la produzione di materiali didattici, la cura della documentazione educativa, il coordinamento dell'utilizzo delle nuove tecnologie e della biblioteca, ecc.;
- gli interventi e i servizi per gli studenti. Vi rientrano il coordinamento delle attività extracurricolari, il coordinamento e la gestione delle attività di continuità, di orientamento e di tutoraggio, il coordinamento delle attività di recupero e integrazione educativa;
- la realizzazione di progetti formativi di intesa con enti e istituzioni esterni alla scuola quali il coordinamento dei rapporti con enti pubblici o aziende per l'attivazione di *stage* formativi, il coordinamento delle attività svolte dalle scuole-lavoro, il coordinamento delle attività scolastiche con la formazione professionale.

Questi aspetti vengono ripresi, ampliati e correlati alla specificità delle singole scuole che, nell'esercizio dell'autonomia, individuano quali ambiti di intervento sono prioritari: le "funzioni obiettivo" diventano "funzioni strumentali" alla realizzazione del Piano dell'Offerta Formativa nei CCNL successivi, ma mantengono la logica di supporto, tutorato, assunzione di particolari responsabilità, logica che si ritrova nella figura del docente coordinatore tutor introdotta dalla riforma.

**La legge 53/03 e la figura del docente.** Gli aspetti della funzione docente che abbiamo individuato all'interno dei documenti e degli atti normativi tra gli anni '70 e '90 del secolo scorso, vengono ripresi dalla legge di riforma degli ordinamenti scolastici (L. 53/2003) e dal decreto attuativo per il primo ciclo (D. Lgs. 59/2004), che introducono la figura del docente quale professionista che concorre prioritariamente alla personalizzazione dei piani di studio. Si tratta di un docente "coordinatore-tutor", con il preciso compito di potenziare la funzione tutoriale intrinseca e diffusa della scuola,

rispondere ai bisogni educativi espressi dal diritto all'educazione nella società contemporanea, rendere il sistema scuola in grado di accogliere, accudire, contenere e salvaguardare le giovani generazioni.

La legge 53/03 riprende e rilancia l'aspetto dell'apprendimento: il diritto di apprendere, come diritto fondamentale che deve essere garantito a tutti i cittadini dello Stato, trova nel testo normativo le linee operative per essere realizzato. Le finalità sono quelle di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, di promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita e di assicurare a ciascuno la possibilità di raggiungere elevati livelli culturali, sviluppare capacità e competenze attraverso le conoscenze e le abilità, nell'intento generale di assicurare il diritto all'istruzione e alla formazione a tutti i cittadini. L'articolo 2 della legge 53/03 descrive la struttura del sistema educativo di istruzione e di formazione e ne specifica le linee di indirizzo: il mandato istituzionale alla scuola è ampio e definisce un intreccio di compiti e funzioni che può essere riassunto nell'impegno di promuovere in ogni aspetto la formazione della persona. Sul piano professionale viene richiesto ai docenti un atteggiamento ben diverso da quello della logica applicativa ed esecutiva: si entra in una logica di progettazione, di assunzione di responsabilità rispetto alle scelte educative e didattiche, di abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori, di realizzazione della personalizzazione. L'autonomia, acquisita dalla scuola nel 1999 con il D.P.R. 275, comporta la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti rispetto alla realizzazione di percorsi in grado di rispondere, nella specificità del contesto sociale, culturale ed economico in cui opera, ai bisogni formativi degli studenti.

Due sono quindi i punti di attenzione: il diritto ad apprendere degli studenti e l'ampia delega ai docenti rispetto alla progettazione dei percorsi formativi. Il decreto attuativo per il primo ciclo introduce riferimenti precisi per la realizzazione dei nuovi compiti affidati alla scuola, ed indica come livello essenziale delle prestazioni di ciascuna istituzione scolastica l'individuazione di un docente che concorre prioritariamente al perseguimento delle finalità che la legge specifica. Tale docente, che possiede una formazione specifica, svolge funzioni di orientamento rispetto alle scelte che realizzano la personalizzazione dei piani di studio, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura della relazione con la famiglia e di documentazione del percorso formativo dell'allievo.

La sottolineatura ricorrente è relativa al fatto che in ogni caso è imprescindibile l'apporto di tutti i punti di vista dei docenti che seguono il gruppo classe: di fatto, se così non fosse, il docente incaricato di quelle funzioni non potrebbe da solo portare a termine il compito affidato. Ciascun docente deve assumere pienamente tutti gli aspetti della sua funzione, così come previsto dalla normativa.

La funzione di tutorato degli allievi viene prevista in tutto il sistema educativo e per tutti i docenti: viene affidata con particolare significatività e responsabilità alla figura esplicita del docente coordinatore tutor, che diviene garante nei confronti dell'alunno della reale personalizzazione del suo percorso.

Gli stessi vincoli rispetto alla permanenza del docente per l'intera durata del corso e per un numero di ore settimanali di insegnamento non inferiore alle 18 nei primi tre anni della scuola primaria, previsti dal decreto applicativo della legge di riforma, sono funzionali all'esercizio delle funzioni tutoriali.

Negli articoli relativi alle attività educative e didattiche, il decreto definisce quelle specificità che sono ampliate e dettagliate dai documenti ad esso allegati. Nelle *Indicazioni nazionali* viene, infatti, ripresa la funzione del docente tutor anche negli aspetti legati alla documentazione pedagogica: al docente coordinatore-tutor sono affidati, infatti, la compilazione e l'aggiornamento del *Portfolio delle competenze individuali*, sempre nell'ottica della valorizzazione del lavoro dell'*équipe* pedagogica di accompagnamento dell'alunno nella assunzione di consapevolezza del suo percorso formativo, del cui successo il docente tutor si fa garante.

La figura del docente coordinatore-tutor, quindi, così come intesa in questa normativa, da una parte valorizza il principio dell'*équipe* docente, in quanto nessun gruppo può garantire un buon funzionamento senza un coordinatore che ne sia *leader* funzionale; dall'altra, pone le basi operative per passare da un'organizzazione scolastica centrata sulla struttura classe ad una centrata sulla persona di ciascun allievo. Nella logica della riforma, ed in continuità con la normativa propria dell'autonomia scolastica, i docenti vengono assegnati non tanto ad una classe, ma ad allievi che, per maturare e crescere, possono ricorrere per tempi più o meno estesi alla loro competenza professionale. Il tutor segue gli allievi dall'inizio alla conclusione di ogni grado scolastico, secondo le modalità indicate nei *Vincoli e risorse* delle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio*



*personalizzati nella Scuola Primaria e delle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola secondaria di I grado.*

Ancorché questi aspetti della legge di riforma e del suo decreto applicativo per il Primo ciclo siano stati oggetto di attacchi ideologicamente forti e tali da determinarne la immediata cancellazione al successivo cambio di legislatura, non si può non vedere la portata anticipatrice che questo modo di intendere la figura del docente e le competenze che le sono proprie introduce. Siamo nel cuore di una logica sussidiaria in cui la professionalità di chi è chiamato ad insegnare, a organizzare responsabilmente percorsi educativi rispettosi dei vincoli nazionali ma anche funzionali ai bisogni educativi dei suoi allievi, in quel determinato contesto, si pone necessariamente in una posizione di cooperazione sia con le altre professionalità interne alla scuola (Dirigente, docenti, insegnanti tecnico-pratici, personale non docente), sia con le famiglie degli studenti, sia con i soggetti che all'esterno dell'istituzione scolastica si occupano, a vario titolo, della crescita educativa delle giovani generazioni.

Si delineano, senza incertezze, le due prospettive che dovranno accompagnare d'ora in poi l'agire del docente competente: la sussidiarietà e la personalizzazione.

### **2.1.3. Il docente e la sussidiarietà.**

L'ottica della sussidiarietà, come avremo modo di approfondire nel prossimo capitolo, prospetta un partenariato tra dirigenti, docenti, allievi, famiglie e territorio: un cambiamento nell'intendere i rapporti tra i diversi portatori di interesse che comporta una rivisitazione del senso attribuito all'essere e al fare scuola, superando il predeterminarsi dell'organizzazione rispetto ai soggetti che la ricevono. La centralità viene riconosciuta ai soggetti, si lascia spazio alla flessibilità, si distingue tra obiettivi che svolgono una funzione epistemologica e obiettivi con funzione didattico-psicologica, si esprime l'imprescindibilità di compiti di *holding*, *coaching* e *counselling* per i ragazzi, si invita a recuperare la funzione relazionale e narrativa della valutazione e a recuperare la dimensione del lavoro in rete<sup>273</sup>.

---

<sup>273</sup> Cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 56.

«Il cambiamento più significativo è legato all'esercizio della responsabilità di compiere scelte personali relative al proprio lavoro con gli allievi e a progettarne la realizzazione in una logica di complessità e di sussidiarietà»<sup>274</sup>.

Autonomia e libertà che ne derivano richiedono da parte degli insegnanti capacità di innovazione, maggiore partecipazione, differenziazione degli apprendimenti. Sotto l'aspetto pedagogico-educativo, la corresponsabilità poggia sulla capacità personale, di gruppo e istituzionale di inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione. Il rapporto tra famiglia e scuola può essere pensato in termini pedagogici, di collaborazione, di formulazione di proposte, di svolgimento di precise attività nell'ambito delle rispettive specificità e competenze.

L'appartenenza della scuola alla comunità comporta che gli operatori della scuola ricerchino forme di rapporto sempre più raffinate con le varie istituzioni del territorio, particolarmente con le famiglie, con le quali sono chiamati ad interagire secondo il principio di sussidiarietà: il progetto educativo perseguito dalla scuola non può essere separato dal procedere educativo della famiglia.

La condizione di separazione tra scuola e famiglia perdura se quest'ultima viene considerata un semplice utente e messa al corrente delle decisioni, assunte in maniera unilaterale, relative alla progettazione e alla conduzione del processo di insegnamento/apprendimento degli alunni.

L'esperienza che vivo mi informa che la scuola continua a chiamare in causa la famiglia soprattutto quando tenta di mettere in luce i fattori eziologici dei disturbi comportamentali e delle difficoltà di apprendimento dei ragazzi, mentre parlare di corresponsabilità tra famiglia e scuola significa porre l'accento su di un rapporto di reciprocità, in virtù del quale un'istituzione non strumentalizza l'altra, non la condiziona, non la prevarica.

Si rendono indispensabili percorsi per il personale docente, durante la formazione iniziale e successivamente, che giovinco alla definizione di competenze relazionali da giocare nel rapporto tra scuola e comunità di appartenenza; per l'insegnante si tratta soprattutto d'imparare a padroneggiare le dinamiche relazionali, anche se di natura

---

<sup>274</sup> Cfr. G. Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema "Professione docente e cultura ponte"*, cit., p. 21.

conflittuale, in quanto postulare un rapporto di corresponsabilità tra scuola, famiglia e comunità non vuol dire tendere ad un legame interistituzionale privo di asperità e di motivi di attrito e i rapporti si costruiscono attraverso il confronto, il dialogo e la negoziazione.

Uno degli ultimi documenti che ha riproposto il tema della corresponsabilità educativa tra docenti e genitori è il DPR n. 235 del 21 novembre 2007. Esso, con l'art. 3, apporta modifiche al DPR n. 249 del 24 giugno 1998, formulando l'art. 5-bis, *Patto educativo di corresponsabilità*<sup>275</sup>.

Con l'articolo in questione si ha un'ulteriore ufficializzazione della corresponsabilità, anche se il tema è stato preso in considerazione dal legislatore sulla scia dell'emergenza dovuta ai diffusi casi di bullismo e di vandalismo studentesco verso le strutture scolastiche. La corresponsabilità, pertanto, non è stata concepita come elemento innovatore del rapporto tra scuola e famiglia, ma ha più l'aspetto di uno strumento teso a introdurre elementi di regolamentazione dei comportamenti dei vari soggetti coinvolti nella vita della scuola. In questo passaggio normativo la famiglia non sembra stimata come interlocutore competente, con il quale confrontarsi e dal quale ricevere indicazioni, anche di tipo progettuale e operativo.

#### **2.1.4. Il docente e la personalizzazione.**

La prospettiva pedagogica volta alla personalizzazione comporta competenza disciplinare per interpretare, ordinare e organizzare in obiettivi formativi gli obiettivi specifici di apprendimento e competenze pedagogico-didattiche per operare corrette scelte tra teorie e pratiche pedagogiche finalizzate alla promozione di competenze nei ragazzi, nonché cura educativa non generica e non omologata. Una tale prospettiva

---

<sup>275</sup> Di seguito il testo dei due commi in questione:

«1. 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.  
2. I singoli regolamenti d'istituto disciplinano le procedure di sottoscrizione nonché di elaborazione e revisione condivisa, del patto di cui al comma 1».

richiede, lo si è già detto, una professionalità critica e riflessiva in grado di garantire l'organicità e l'ordine delle attività educative e didattiche.

Nella direzione di garantire organicità e ordine, si delinea l'urgenza di una professionalità capace di raccogliere i compiti di coordinamento delle attività dei docenti e di rendere consapevoli gli studenti e le famiglie dei risultati da raggiungere, nel contenere le loro ansie e sostenerli emotivamente, nel consigliarli e orientarli.

Se il sistema educativo nazionale fa propria la prospettiva di un'educazione volta alla crescita della persona e allo sviluppo delle sue competenze, la figura del docente non può non assumere le caratteristiche proprie del tutor. Si tratta di una svolta assai complessa che si è tentato di spingere in avanti nei primi anni del 2000 con la legge delega 53/2003 e i suoi decreti attuativi; posizioni ideologiche pregiudiziali e il timore di scardinare un ruolo docente 'ingessato' in una prospettiva impiegatizia ed esecutiva hanno bloccato questo tentativo. Ciò non toglie che qualsiasi analisi, nazionale od europea, rispetto alla figura del docente che lavora in un'istituzione volta a favorire lo sviluppo di competenze personali, non può fare a meno di evidenziarne caratteristiche che rimandano al ruolo di *tutor*<sup>276</sup>.

L'insegnante, nel ruolo di *tutor*, attraverso il *coaching* aiuta gli allievi a individuare i propri punti di forza e di debolezza, definisce piani di studio volti a massimizzare l'efficacia e l'efficienza delle prestazioni a vantaggio dei ragazzi, dei gruppi, della scuola e cerca soluzioni creative, divergenti e non scontate ai problemi che si presentano. Attraverso l'*holding* media e contiene le emozioni, le preoccupazioni e i conflitti, ascolta, rassicura, infonde fiducia. Attraverso il *counselling* responsabilizza gli allievi, li rende consapevoli dei loro livelli di maturazione, li abilita a prendere decisioni personali, instaura con le famiglie il colloquio educativo indispensabile ai fini del successo formativo<sup>277</sup>.

Il docente, attuando il compito di *tutor*, è tenuto alla cura della documentazione pedagogica, ad occuparsi della valutazione e dell'orientamento dell'allievo che viene stimolato a riflettere sul proprio lavoro, sugli esiti e sui processi, in modo che gli sia

---

<sup>276</sup> Cfr. G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2011.

<sup>277</sup> G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla Riforma Moratti (2001-2006) al "cacciavite" di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2009, p. 147.

reso manifesto il percorso della sua crescita e gli sia possibile costruire progressivamente un realistico progetto di vita<sup>278</sup>.

La competenza richiesta all'insegnante è quella di osservare gli allievi, di comprenderne e interpretarne i comportamenti per contestualizzarli e analizzarli nei loro significati; ciò permetterà di coglierne e valutarne le esigenze in modo che le proposte educative possano essere riequilibrare<sup>279</sup>. E', inoltre, espressione di competenze professionali specifiche, l'azione dell'insegnante nella valutazione di istituto, relativa alla funzionalità degli elementi di sistema, e nella valutazione periodica degli apprendimenti e del comportamento degli studenti, fino alla certificazione delle competenze.

## **2.2. Chi è il docente competente?**

Ma al docente, la scuola dell'autonomia e della sussidiarietà non richiede semplicemente il possesso del sapere da trasmettere in modo unidirezionale. L'imbutto di Norimberga, quello che servirebbe a riversare il sapere da una testa all'altra, non esiste<sup>280</sup>. L'apprendimento, per dirla con von Foerster, non è una macchina banale<sup>281</sup>, bensì una macchina complessa che viaggia sempre in coppia con l'insegnamento.

### **2.2.1. Elementi per la competenza del docente.**

Quali sono, dunque, gli elementi su cui poggiare la preparazione del nostro docente? Ne individuiamo quattro<sup>282</sup>:

---

<sup>278</sup> *Ivi*, p. 169.

<sup>279</sup> *Ivi*, p. 170.

<sup>280</sup> La metafora riempitoria dell'apprendimento ha radici classiche. Ne parla, ad esempio, Plutarco. K.R. Popper-K. Lorenz, *Il futuro è aperto*, [1985], tr. it., Adelphi, Milano 1989, p. 77 sostengono che ebbe una formidabile espansione nella Germania del XVI e XVII secolo e che è stata appunto emblematicamente rappresentata nell'imbutto di Norimberga, simbolo impresso sui portali di molte scuole ed università.

<sup>281</sup> Cfr. H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, [1984], tr. it., Astrolabio, Roma 1987, pp. 128 e segg.

<sup>282</sup> G. Bertagna, *Insegnamento e teoria dell'insegnamento*, in AA.VV., *La formazione degli insegnanti. Scienze dell'educazione e nuova professionalità docente*, UTET, Torino 2002, p. 144 e segg.

- a. *cultura generale*;
- b. *cultura generale specifica*;
- c. *cultura professionale specifica*;
- d. *competenza professionale*.

Di questi quattro elementi trattiamo, brevemente, in modo separato.

**Cultura generale.** È «cultura generale», nel piccolo, possedere le conoscenze, i giudizi, i principi e i contesti che permettano, nella nostra società, di capire una frase famosa, di utilizzare una metafora, di usare con pertinenza un riferimento, in un dialogo, essendo reciprocamente consapevoli dell'orizzonte storico-culturale che l'ha visto nascere e del significato che assume nella situazione data (tutti dovremmo capire, ad esempio, che cosa significa l'espressione “questo esercizio si fa in un *amen*” o “sono una madre più orgogliosa di Cornelia”).

Allo stesso modo, nel grande, è «cultura generale» discutere argomenti di interesse comune disponendo di un patrimonio di conoscenze, di abilità e di criteri interpretativi condivisi che possano funzionare da riferimenti significativi e spontanei per i nostri discorsi e che ci permettano di non condannarci a priori all'incomprensione e al dialogo tra sordi.

Dunque, «cultura generale» è potersi reciprocamente capire, portando ragioni ed esprimendo giudizi di sintesi argomentati su questioni tanto importanti quanto complesse che, proprio perché coinvolgono tutti, devono anche essere padroneggiate da tutti.

Senza questa condizione, d'altra parte, risulta difficile immaginare un docente che, da una parte, interloquisca con tutti i suoi colleghi che insegnano discipline diverse dalle sue dando spessore professionale alla strategia dell'interdisciplinarietà e che, dall'altra, sia in grado di procedere a questo dialogo culturalmente complessivo con gli studenti.

**Cultura generale specifica.** La seconda richiesta posta ad ogni docente che rivendichi il riconoscimento della professionalità necessaria a promuovere «cultura» in senso 'classico' nelle nuove generazioni è il possesso di una «cultura generale specifica».

Il principio che la spiega è sempre lo stesso della «cultura generale»: disporre di un sottofondo di conoscenze comuni, di concetti, di giudizi e principi condivisi che

possano fungere da riferimenti significativi e spontanei per i discorsi culturali e le pratiche sociali attivate da cittadini che scelgono di discutere tra loro in maniera più approfondita, sistematica e critica temi e problemi di «cultura generale» visti in prospettiva umanistico-letteraria piuttosto che scientifica o tecnologica, economica, artistico-musicale.

Il fatto di scegliere una prospettiva di approfondimento, permette, ovviamente, di padroneggiare alcuni contenuti e alcune pratiche della «cultura generale» con un più alto grado di tecnica metodologica e interpretativa. La «cultura generale specifica», da questo punto di vista, diventa, perciò, l'occasione per allargare, a mano a mano, la profondità e la potenza dei concetti, dei giudizi, dei principi e delle pratiche messi in campo dalla «cultura generale».

L'incontro pubblico di più «culture generali specifiche», e il loro intreccio, in altri termini, alimenta, migliorandola, la qualità totale della «cultura generale» e apre una spirale virtuosa tra le due dimensioni che finiscono per rafforzarsi a vicenda.

**Cultura professionale specifica.** La terza richiesta che pare ragionevole richiedere ad ogni docente, per essere riconosciuto competente nel trasmettere la «cultura» in senso 'classico' ad ogni cittadino italiano, è la padronanza di una peculiare «cultura professionale specifica». A cui possiamo attribuire cinque dimensioni.

La prima riguarda il *sapere in modo superiore più discipline*. Poiché nessuno può insegnare ciò che non sa, bisogna, padroneggiare in maniera via via più formalizzata, all'interno della «cultura generale» e della «cultura generale specifica», l'oggetto, i linguaggi e i metodi delle «scienze» particolari che si devono professionalmente trasmettere. Tale livello di competenza varia naturalmente in proporzione al numero delle discipline con cui ci si deve confrontare nell'insegnamento e, nondimeno, al grado scolastico nel quale sono insegnate.

La seconda coinvolge il *sapere sull'allievo in generale* e il *sapere l'allievo* particolare con cui ci si relaziona. Conoscere l'allievo in generale, con informazioni, leggi e teorie tratte dalla sociologia degli studenti e delle famiglie, dalla psicologia dell'età evolutiva, dalla psicanalisi, dalla pedagogia ecc. Ma anche, e forse a maggior ragione, «sapere», conoscere l'allievo singolo, che si ha dinanzi quando si entra in una classe, adoperando opportuni strumenti di osservazione e di indagine.

La terza dimensione implica il *sapere organizzativo*: sapere perché non è la stessa cosa lavorare come docente unico piuttosto che in *équipe*; sapere perché un conto è insegnare seguendo il ritmo dei tempi dettati dalla scuola, un altro avendo la libertà di decidere come si crede seguendo l'evolvere dell'apprendimento dei propri allievi; sapere perché un conto è avere completa libertà organizzativa e disponibilità senza limiti di accesso e di tempo di postazioni multimediali, atlanti, libri, riviste, ecc., un altro dover condividere con i colleghi questi strumenti, dovendo organizzare gli allievi in gruppi piccoli piuttosto che grandi, ecc.

La quarta dimensione si riferisce al *sapere la relazione*. Sapere le «leggi scientifiche» che spiegano e reggono le relazioni tra singoli e tra gruppi sia a livello adulto-adulto, sia a livello adulto-minore sia, nondimeno, a livello minore-minore (come avvengono e si sviluppano le relazioni interpersonali o di gruppo, grande, piccolo, di livello, di compito, elettivo?).

L'ultima dimensione, infine, è una sintesi delle precedenti e si può indicare come matetica o sapere sull'insegnamento, cioè su ciò che capita quando si vuole insegnare «cultura generale», «cultura generale specifica» e «sapere peculiare di una o più discipline» ad un allievo tra altri allievi, in un'organizzazione e con determinate relazioni interpersonali e sociali.

**Competenza professionale.** Ad ogni docente, dunque, abbiamo finora attribuito la necessità di possedere «cultura generale», «cultura generale specifica» e «cultura professionale specifica»; tutte dimensioni, però, che riguardano il «sapere», sapere concetti, leggi, teorie, criteri di giudizio ecc. (*conoscenze*) e sapere come si fa ad osservare, intervistare... ricercare... gestire una certa situazione relazionale o una mediazione didattica di un certo tipo (*abilità*).

Ma conoscere al più alto livello scientifico oggi possibile il «sapere» e il «saper fare» necessario all'insegnamento, tuttavia, non significa di per sé anche insegnare bene, come si deve, in questo contesto reale piuttosto che in quello. In una parola, essere buoni insegnanti e dimostrare «competenza professionale».

Per questo, la situazione attuale del nostro sistema educativo caratterizzato, lo ripetiamo, da responsabile autonomia, richiede al docente, riconosciuto competente, di trasformare la «cultura» in senso 'classico' in patrimonio educativo di ogni cittadino



italiano dando prova di *giudizio* e testimoniando su se stesso quanto gli viene richiesto di fare con l'allievo, ovvero di trasformare sempre il «sapere» e il «saper fare» appreso in *competenza personale*, ovvero nel modo con cui ciascuno perfeziona se stesso e con cui risolve in maniera soddisfacente i problemi che incontra nella vita.

Il buon docente, dunque, per restare alla lezione di Kant, oltre che di «scienza», ha anzitutto bisogno, per agire bene, di *giudizio*. E' da evitare l'insegnante che, anche coltissimo, non dimostra competenza nel riconoscere dove e come il particolare, cioè l'esperienza concreta di ogni rapporto di insegnamento, eccede l'universale, cioè il sapere sull'insegnamento; dove, come e quando 'questo' ragazzo che apprende è talmente irripetibile ed unico da superare tutto il «sapere» prodotto dalle scienze sui ragazzi della sua età che apprendono. Trattare ogni situazione educativa e didattica, e tanto più ogni persona, come unica; riconoscere la sua diversità di 'caso singolo' e resistere alla tentazione di uniformarlo 'alla norma': questo è *giudizio*.

Il buon docente, inoltre, oltre che di «scienza», ha in secondo luogo bisogno, per agire bene, di tradurre continuamente questa sua «scienza» in vita, in sé. In altri termini, di essere allo stesso tempo, un testimone e un modello. Chi insegna, infatti, non si limita ad insegnare solo ciò che sa ('il che cosa'), ma trasmette sempre anche 'chi è', il suo «essere» personale.

### **2.2.2. Per un profilo del docente competente.**

Alla luce delle componenti culturali prima ricordate possiamo, allora, tentare di ridisegnare il tradizionale profilo professionale del docente, di tutti i docenti, di qualsiasi grado e ordine di istruzione e formazione, prevedendo che esso possa caratterizzarsi per l'esercizio unitario e integrato delle seguenti competenze:

- a. competenze disciplinari;*
- b. competenze pedagogico-didattiche;*
- c. competenze relazionali e organizzative;*
- d. competenze riflessive sulla prassi;*
- e. competenze deontologiche;*
- g. competenze tutorali.*

**Competenze, non solo conoscenze.** Nelle prime tre categorie di queste competenze è esaltato l'agire, la scelta, la decisione, l'assunzione di responsabilità che rappresenta la dimensione prassica della professione docente. Ma se ci limitassimo a queste competenze ne emergerebbe un docente tutto piegato sulla dimensione fattuale, pragmatica, deprivato rispetto ad una visione prospettica della professione; per questo pare opportuno ragionare su altri tre tipi di competenze che sembrano completare il profilo professionale che stiamo delineando. Le *competenze riflessive sulla prassi* danno voce e visibilità alle conoscenze implicite all'azione, "conoscenze tacite", "senza osservazione". Competenze che sono ingrediente centrale nella formazione di un insegnante che modifica, arricchendola, la propria personalità e la propria visione del mondo, mentre esercita le sue funzioni professionali con gli studenti, le famiglie e la società. Le *competenze deontologiche* impongono che lo stile progettuale, relazionale e cooperativo richiesto ai docenti in un sistema educativo di istruzione e di formazione fondato sull'autonomia, sia caratterizzato dal rispetto dei vincoli d'azione nazionali, e sia coerente con una valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti, capace di certificare le competenze da essi acquisite. Si tratta, insomma, di richiedere al docente la competenza di «rendere sempre conto» delle proprie scelte professionali e delle loro conseguenze non solo a livello culturale e tecnico-didattico, ma anche etico-morale. La sintesi delle competenze precedenti si compone nel *tutorato*. Il cuore di questa funzione si coglie nel mettersi al servizio dell'originalità personale che prende forma progressivamente nella rete di relazioni interpersonali che si vivono, per sostenerla e svilupparla. In questa prospettiva, il docente è colui che, riconoscendosi 'autore' lui stesso, permette anche ad altri, e in particolare ai minori, di diventarlo, usando nella giusta misura tutte le competenze di cui dispone.

**La ragione di questo profilo professionale.** L'impianto normativo di cui abbiamo parlato in apertura di questo capitolo recepisce i forti cambiamenti culturali che hanno caratterizzato gli ultimi decenni e che richiedono un ripensamento del senso della formazione della persona e, di conseguenza, del processo di acculturazione che si realizza attraverso la mediazione culturale istituzionale. La visione pedagogica che aveva fin qui supportato il mondo educativo istituzionale e anche la formazione dei

docenti era senza dubbio caratterizzata da una centralità del processo di istruzione e di acculturazione che si regolava in base alla configurazione dei contenuti culturali delle diverse discipline. L'asimmetria quantitativa e qualitativa che si presentava tra la persona dell'allievo e l'edificio culturale si risolveva introducendo criteri di gradualità della proposta educativa e di selezione dei contenuti. Non c'era contraddizione tra le esigenze di senso, di identità, di valore che erano alla base della formazione della persona e i caratteri di unità, coerenza, stabilità, organicità e controllabilità proposti dalla configurazione del mondo culturale esterno.

Ma ora che cosa è accaduto? Valgono ancora questi discorsi? Nei ragionamenti che seguono tenteremo di far emergere come la globalizzazione culturale, il policentrismo post-moderno, la cultura mediatica con la sua crescita esponenziale propongano scenari che rimandano alla frammentazione, alla perdita dell'unità, del senso e del valore della cultura per cui sempre più forte si pone la necessità di affermare, o ri-affermare, l'unità e l'ologrammaticità della cultura.

Da questa esigenza prende le mosse la prospettiva pedagogica rintracciabile alla base del nuovo scenario normativo che regola il mondo dell'educazione formale: si tratta di una prospettiva pedagogica volta alla personalizzazione e alla predisposizione di piani di studio personalizzati capaci di tradurre in percorsi educativi l'unicità che caratterizza la persona dell'allievo. Unicità, si badi bene, che presuppone potenzialità, piuttosto che mancanze, che fa leva sulle potenzialità e sui talenti per intervenire sulle mancanze.

L'unicità della persona che trova piena attuazione sempre e soltanto nella sua ologrammaticità personale e sociale necessita di poter contare sull'azione educativa di un docente che raccoglie nel suo agire professionale le caratteristiche di conoscenza e di competenza di cui si è prima parlato. Occorre, però, che anche il modello culturale di riferimento del docente che lavora in una prospettiva di personalizzazione sia coerente rispetto ad una visione pedagogica caratterizzata da unitarietà e da significatività personale.

### **2.2.3. Una precisa attenzione metodologica.**

Prima di passare a riflettere su come l'agire del docente competente si connette con quello del dirigente competente e può determinare l'organizzazione di un'istituzione

scolastica rispettosa delle due prospettive fondamentali della scuola autonoma, la sussidiarietà e la personalizzazione dell'insegnamento, ci sembra opportuno dedicare ancora qualche attenzione alla necessità che il docente possieda e alimenti in continuazione una precisa competenza metodologica. Infatti, in questa prospettiva, l'ambito epistemologico – didattico richiede particolari attenzioni e, se è ovviamente importante il *che cosa* si apprende, lo è ancor più il *come* si apprende<sup>283</sup>: per l'acquisizione di conoscenze funzionali allo sviluppo di competenze, che necessitano di una dimensione operativa e di una forte attribuzione di senso, non è sufficiente pensare all'apprendimento come ad un processo eminentemente cognitivo ed intellettuale. Occorre, al contrario, che gli allievi siano protagonisti attivi del proprio processo di apprendimento, usino strategie per acquisire e organizzare le conoscenze, formulino ipotesi e ricorrano a teorie che li facilitino nella maturazione di consapevolezza e rendano significativa la propria esperienza personale del mondo e delle cose. Quando sono attivi, peraltro, gli allievi esercitano una pluralità di azioni cognitive che si integrano e si rafforzano con l'uso di più canali sensoriali e di intelligenze diverse<sup>284</sup>.

Esiste, tuttavia, anche una dimensione sociale e partecipativa dell'apprendimento che rende importante il contesto: il soggetto attribuisce infatti significato a ciò che via via incontra, e lo fa sempre a partire dal contesto culturale di vita, ragion per cui il processo di conoscenza e di attribuzione di significato è anche, insieme, un processo di integrazione sociale nella comunità in cui entra proprio grazie all'istruzione.

Occorre quindi differenziare nettamente le *didattiche attive* dall'*apprendimento sociale*: nelle prime c'è il percepire, lo sperimentare, il fare a livello individuale; nella seconda c'è anche, in presenza, la relazione con l'adulto e il confronto con i pari, e quindi la costruzione cooperativa del sapere e la negoziazione dei significati dei concetti, del linguaggio delle soluzioni.

Si tratta sempre di schemi propri del costruttivismo, di strategie che utilizzano l'operatività come risorsa fondamentale per l'apprendimento in situazioni formative concrete e finalizzate, in cui si imparano conoscenze dichiarative e procedurali e il loro uso, in cui si lavora per compiti di realtà, *problem setting* e *problem solving*, non

---

<sup>283</sup> Cfr. G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 1998.

<sup>284</sup> Cfr. H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, tr. it., Erickson, Gardolo (TN) 2005.

limitandosi a soluzioni già conosciute ma individuando gli strumenti di intervento più adatti alla risoluzione del problema.

Nell'apprendimento sociale, però, ci sono anche il gruppo dei pari e il docente, l'esperto con competenze professionali e disciplinari, che insieme possono lavorare sugli stessi strumenti: il riferimento è a tutte le strategie attive, ma di gruppo, dal laboratorio all'apprendistato cognitivo fino al *cooperative learning*<sup>285</sup>.

Si parla così di laboratorio, bottega, officina, cantiere, non tanto come luogo fisico quanto piuttosto come metodo di lavoro, come specifico contesto di apprendimento, che dà significato ad ogni singola cosa, come ambiente in cui ci sono strumenti e risorse a disposizione di tutti e dove si apprende facendo e collaborando con altre persone, seguendo l'esempio degli adulti e provando a fare da soli; in cui il problema non è ciò che si insegna, ma ciò che si impara, in cui il docente è un adulto esperto che sostiene e sollecita l'apprendimento<sup>286</sup>.

Si parla anche di apprendimento laboratoriale, in cui, a partire da situazioni stimolo che mettano gli alunni a contatto con oggetti e fatti reali, si fanno attività operative - creative che danno risultati concreti, si assegnano compiti di realtà basati su situazioni reali (lavoro di ricerca, lavoro su problema, lavoro su prodotto, ecc.) significative sia sul piano cognitivo sia su quello emotivo, si attuano pratiche di riflessione (metacognizione e meta-emozione) con l'obiettivo di favorire la costruzione di conoscenze e competenze.

Le direttrici principali per la realizzazione della personalizzazione sono due:

- anteporre l'apprendimento all'insegnamento, attraverso esperienze formative significative e coinvolgenti dal punto di vista motivazionale, anche sulla base di un'offerta formativa flessibile e differenziata che tenga conto dei bisogni e degli stili cognitivi degli studenti;

---

<sup>285</sup> Si veda, per il *cooperative learning*: L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993; P. Vanini, *Il cooperative learning a scuola*, in «Innovazione educativa», n. 5/2003; P. Ellarani, D. Pavan, *Cooperative Learning. Una proposta per l'orientamento formativo. Costruire in gruppo abilità e competenze*, Tecnodid, Napoli 2003; C. Vescini (a cura di), *Uno a casa, tre in viaggio. Il Cooperative learning: riflessioni e pratiche educative*, IRRE ER, Editcomp, Bologna 2004.

<sup>286</sup> Si tratta di una modalità di lavoro che ha origini lontane e una lunga tradizione di esperienze e di teorizzazioni. Si fa riferimento alla *Pedagogia popolare*, avviata nel 1920 e soprattutto dopo il 1935 da Celestin Freinet (1896-1966), al *Movimento Cooperazione Educativa* (1961, coordinamento internazionale) e a tante esperienze significative (tra cui la scuola di Barbiana).

- promuovere ed implementare specifici interventi finalizzati all'ottimizzazione e alla "razionalizzazione" delle pratiche dell'insegnamento.

Si tratta senza dubbio di traguardi strategici che, in quanto finalizzati al raggiungimento, da parte degli alunni, del successo formativo, qualificano l'istituzione scolastica nella propria essenza più profonda, chiamando in causa *in primis* il Dirigente scolastico nel ruolo di "progettista dell'educazione", il cui compito è quello di coordinare, valorizzare, orientare le risorse professionali presenti nell'organizzazione in vista del raggiungimento degli obiettivi prefissati, secondo criteri di efficacia ed efficienza, trasformando così una collezione di solisti in un'orchestra.

#### **2.2.4 L'autonomia delle istituzioni scolastiche. Il ruolo del Dirigente si connette con quello del docente.**

Il D.P.R. n. 275/1999 prevede all'art. 1, in relazione alle istituzioni scolastiche, tre forme di autonomia<sup>287</sup>:

- l'autonomia *didattica*, finalizzata a tradurre e concretizzare gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto all'apprendimento e al successo formativo di tutti gli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare un "curricolo" flessibile, adattando i tempi dell'insegnamento al tipo di studi e ai ritmi d'apprendimento degli alunni. In particolare, possono prevedere un'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e del gruppo classe, disporre l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari, prevedere percorsi formativi che coinvolgano più discipline e attività;
- l'autonomia *organizzativa*, che consente alle istituzioni scolastiche di adottare qualsiasi modalità organizzativa di gestione del personale e delle risorse materiali che ritengano coerente con il miglioramento dell'offerta formativa, di adattare il calendario scolastico alle esigenze del Piano dell'Offerta Formativa e di organizzare, in modo flessibile, l'orario complessivo del "curricolo";

---

<sup>287</sup> Art. 1, D.P.R. 275/1999.

- l'autonomia *di ricerca, sperimentazione e sviluppo* in base alla quale le istituzioni scolastiche hanno la possibilità, anche associandosi tra di loro, di progettare percorsi di ricerca inerenti diversi ambiti delle scienze della formazione, tra cui la progettazione e la valutazione, l'innovazione metodologica e disciplinare, la multimedialità e la documentazione educativa. In questo possono chiedere la consulenza e il supporto di istituti nazionali quali l'Istituto Nazionale per la VALutazione del Sistema d'Istruzione (INVALSI), l'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (INDIRE), gli Istituti Regionali di Ricerca Educativa (IRRE)<sup>288</sup>.

Il D. Lgs. n. 165/2001 stabilisce poi, all'art. 25 comma 2, che «il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio»<sup>289</sup>. A lui si ascrivono, infatti, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, «autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane»<sup>290</sup>.

Ciò comporta progettare un percorso su tre direttive:

- sul piano pedagogico con riferimento al punto di arrivo del percorso formativo;
- sul piano amministrativo-gestionale con riferimento alla possibilità di un rapporto diretto, istituzionalmente riconosciuto, con l'esterno, supportato da una rete di docenti responsabili, che, assumendo il ruolo di “professionisti riflessivi”, sviluppano una realtà di *middle management*;
- sul piano giuridico-legislativo, con riferimento all'impegno ad utilizzare efficacemente le possibilità riconosciute alle Istituzioni Scolastiche di incidere sull'organizzazione del percorso formativo.

Lo scopo è la realizzazione di una nuova alleanza formativa:

- con gli studenti, “costruendo” obiettivi comuni riconoscibili e condivisibili – realizzando quindi un *contratto formativo* che ponga al centro la personalizzazione degli apprendimenti;
- con i docenti, per condividere le scelte didattiche;

---

<sup>288</sup> Tali istituti sostituiscono rispettivamente il CEDE, la BDP, gli IRRSAE.

<sup>289</sup> Art. 25, co. 2, D. Lgs. n. 165/2001.

<sup>290</sup> *Ibidem*.

- con i diversi *stakeholder*.

Il Dirigente scolastico rappresenta, quindi, in relazione alle funzioni riconosciutegli, un importante punto di riferimento dell'organizzazione scolastica: egli è chiamato infatti a favorire, attraverso la progettualità, il cambiamento e l'innovazione, nell'ambito di un contesto socio - culturale complesso, nel quale non solo l'irrefrenabile sviluppo delle conoscenze rischia di sfuggire al controllo umano<sup>291</sup>, ma lo stesso paradigma disciplinarista che aveva governato per secoli l'organizzazione culturale dei curricula utilizzati nei diversi percorsi scolastici sembra manifestare inadeguatezze e criticità di fronte ai nuovi compiti istituzionali che la scuola deve fronteggiare.

### **2.2.5 Un percorso teorico per passare dalle unità didattiche alle unità di apprendimento.**

Assumendo uno sguardo generale, sono quattro i principali modelli didattici che hanno disegnato gli scenari pedagogici del XX secolo: il cosiddetto modello 'classico', il modello attivistico, il modello comportamentista e il modello costruttivista/ cognitivista. Da ciascun modello deriva una precisa e diversa idea di conoscenza e di apprendimento da cui discendono le diverse caratteristiche della didassi, intesa come pratica didattica nel processo di insegnamento/apprendimento e i docenti con più lunga esperienza di insegnamento hanno potuto riconoscere nella loro storia professionale i differenti approcci didattici che hanno segnato le fasi e i cambiamenti che la scuola italiana ha vissuto soprattutto negli ultimi decenni.

La schematizzazione, obbligatoria in un percorso breve, si è resa necessaria per definire più chiaramente le differenze tra i diversi modelli, pur nella consapevolezza che le schematizzazioni in pedagogia sono sovraordinamenti e generalizzazioni che difficilmente possono contenere tutte le infinite gradazioni che l'azione educativa effettivamente incontra nella pratica quotidiana.

**Il modello 'classico'.** Ha nell'insegnamento il fondamentale quadro di riferimento: l'insegnante e i contenuti sono ritenuti fondanti per la formazione dei giovani, il punto

---

<sup>291</sup> Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit.



di partenza è il docente e la sua capacità di trasmettere ciò che sa. L'insegnante organizza e ordina il proprio insegnamento e i contenuti che sono sistematizzati secondo una logica di organizzazione disciplinare certamente avvalorata dalla nostra tradizione culturale; lo strumento tipico di questo modello è la lezione che può essere trasmissivo-ricettiva o dialogica, strutturata o aperta, con l'utilizzo della parola o di elementi multimediali. Il destinatario non il singolo studente ma un ipotetico studente-medio da cui si immagina composto il gruppo-classe, considerato mediamente omogeneo sia in ordine alle modalità di apprendimento, sia in ordine alle motivazioni che questo apprendimento dovrebbero sostenere. L'idea di conoscenza che ritroviamo in questo modello è neutrale, decontestualizzata rispetto ai vissuti dei soggetti che vengono coinvolti da questo sapere; l'apprendimento è la conseguenza dell'insegnamento. Con un certo grado di approssimazione, potremmo dire che ritroviamo qui alcuni aspetti dell'impostazione della scuola gentiliana. All'interno di questo modello, proprio per ragioni che richiamano i fondamenti della pedagogia gentiliana, l'acquisizione di competenze personali è vista come una finalità che si realizza spontaneamente al termine di un percorso scolastico, quasi come positivo "effetto collaterale" di un percorso di apprendimento disciplinare, che in-forma lo studente, vale a dire lo mette in condizione di 'trovare' la propria 'forma' spirituale.

**Il modello attivistico.** Differenti sono le caratteristiche del modello attivistico: l'autore di riferimento è Dewey con la ricchissima famiglia delle "scuole nuove" che sono seguite. Siamo nel 1897 quando Dewey pubblica *Il mio credo pedagogico*: la figura centrale è il soggetto educando di cui si esalta la naturale disposizione ad apprendere e conoscere. L'educazione è intesa come promozione sociale dell'allievo quale futuro membro di una società democratica che proprio dalla sua partecipazione attiva, critica, consapevole potrà essere conservata o pacificamente migliorata. Riconoscendo l'attitudine positiva del soggetto alla attività e alla partecipazione, l'insegnante parte da problemi reali, dagli interessi e dai bisogni dell'allievo che cresce e utilizza come punto di partenza per l'apprendimento che coincide con il pensiero riflessivo esercitato proprio a partire dall'esperienza. Il legame inscindibile ed esclusivo tra interesse, motivazione e apprendimento porta a procedere per analisi di situazioni specifiche che si vengono via via a creare; l'insegnante ha una presenza non direttiva e interviene

sull'ambiente di apprendimento per rimuovere gli ostacoli che possono presentarsi e per arricchire gli stimoli. Come noto, quello attivistico è stato un modello pedagogico molto ricco di autori ed esperienze. Pensiamo a Decroly e alla sua scuola dell'*Ermitage*: siamo nel 1907, ma la sua proposta dei centri di interesse ha coinvolto molte scuole elementari italiane negli ultimi decenni: non servono le discipline ma sei centri di interesse (l'uomo e l'universo, l'uomo e i suoi simili, l'uomo e i minerali, l'uomo e i vegetali, l'uomo e gli animali, l'uomo e il suo organismo) attorno ai quali organizzare le conoscenze; nasce il metodo globale per la lettura e la scrittura. Oppure pensiamo a Kilpatrick (1871-1965) e alla sua didattica per progetti, agli europei Freinet e Claparède: autori che hanno avuto un peso importante nella riflessione pedagogica europea della prima metà del '900.

E' evidente come, nella prospettiva di questo modello didattico, l'acquisizione di competenze personali assuma il significato di valorizzazione delle attitudini innate dell'allievo; l'esperienza porta a dare spazio alle attività pratiche e operative dei laboratori che nascono come esigenza diretta per consentire l'agire dell'allievo che presenta caratteristiche individuali precise da far emergere.

**Il modello comportamentista.** Ha trovato ampio spazio nella scuola italiana negli anni '70, con l'affermarsi della didattica per obiettivi e delle unità didattiche. Si sviluppa, a partire dagli Stati Uniti d'America tra gli anni '20 e gli anni '50, sulla base delle scoperte del condizionamento rispondente di Pavlov e del rinforzo positivo e il condizionamento operante di Skinner, e rappresenta il modello ispiratore dell'istruzione programmata. L'ambiente esterno agisce sul soggetto che ha una risposta prevedibile e controllabile: oggettività della conoscenza, stimolo-risposta, *mastery-learning* (insegnamento della padronanza di Bloom e Block, successivo di qualche decennio e da noi sfociato nella cosiddetta programmazione curricolare), tassonomie (intese come disposizioni ordinate) di Guilford, sequenze programmate e graduate in obiettivi a breve, medio e lungo termine. L'apprendimento è inteso come comportamento predeterminabile ed osservabile che si può spiegare a partire dall'influenza dell'ambiente esterno sul soggetto, il cui successo formativo è strettamente legato alle abilità tecniche del docente che insegnando in modo corretto 'determina' scientificamente la realizzazione dell'apprendimento del suo allievo. In questa prospettiva, le competenze sono 'oggetti' da trasmettere e *performance* da valutare.

**Il modello cognitivista.** Il modello comportamentista e il modello attivista ricevono una brusca ed accesa critica al termine degli anni '50<sup>292</sup>: nel 1957 gli Stati Uniti furono battuti dall'Unione Sovietica che riuscì ad inviare per prima nello spazio un satellite artificiale, lo *Sputnik*. Questo fatto fu vissuto come una grande sconfitta della pretesa superiorità tecnologica e scientifica statunitense, e fu messo sotto accusa il modello scolastico, le sue mancate qualità e l'inefficienza della scuola. Nel settembre del 1959 una trentina di studiosi si riunì a Woods Hole per individuare quali potessero essere i processi più idonei per cambiare e migliorare la scuola e l'apprendimento degli allievi; un significativo contributo alla definizione di un nuovo modo di intendere la scuola e l'educazione arrivò, in quegli anni, dalla cosiddetta "teoria del capitale umano" e dalla tesi di "istruzione come investimento sociale", concetti che ebbero un grande successo anche in Europa negli anni '60. Fu infatti nel 1961 che una ventina di governi diedero vita all'OCSE (Organizzazione di cooperazione per lo sviluppo economico) con la finalità di favorire lo sviluppo attraverso la scienza e l'istruzione.

La commissione statunitense, riunita a Woods Hole fu presieduta da Jerome Bruner, teorico dello strutturalismo e del modello costruttivista/cognitivista. L'idea che sorregge questa prospettiva è che il soggetto che apprende struttura le conoscenze e costruisce attivamente il proprio sapere utilizzando capacità intrinseche che gli permettono di ordinare l'esperienza, di attribuirle significato, di rappresentare la realtà esterna. Non sono certo influenti, in questa prospettiva, le teorie di Piaget e di Vygotskij (le fasi di sviluppo, il rapporto tra pensiero e linguaggio); conoscere è codificare, è organizzare funzionalmente le conoscenze attraverso schemi formali, fasi di apprendimento, organizzatori fissi quali causa-effetto, continuità, spazio-tempo. L'attitudine innata alla strutturazione si sviluppa secondo una linea evolutiva multipla, con le tre fasi dell'azione (apprendere manipolando e agendo sugli oggetti), dell'immagine (attraverso la visualizzazione), del simbolo (con il linguaggio formale). Un elemento importante di questo modello è che la costruzione di significati e la ristrutturazione delle conoscenze è di tipo qualitativo: da questo deriva la necessità didattica di dare una struttura logica agli insegnamenti, di recuperare per ogni disciplina il nucleo essenziale e organizzarlo in criteri di assimilazione ottimale (il curriculum disciplinare, epistemologicamente fondato

---

<sup>292</sup> Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.

diventerà in Italia il cuore della didattica per concetti). È il primato dell'attività cognitiva del soggetto e delle sue attitudini mentali.

**Un sapere situato.** Si arriva così agli anni '90, caratterizzati da una profonda riflessione sul significato dell'intreccio tra cultura, sviluppo tecnologico e scuola; uno sguardo al contesto sociale porta, come più volte sottolineato, a comprendere come la richiesta della società attuale nei confronti della scuola sia che gli allievi costruiscano competenze personali alte, spendibili, trasferibili in contesti culturali e sociali in rapido e continuo cambiamento. Lo scenario pedagogico rivalorizza la dimensione dialettica tra il sapere teoretico e la situazionalità che caratterizza sempre l'azione educativa intenzionale e la centralità della persona che apprende<sup>293</sup>. È questa la proposta del modello di una pedagogia per la persona che assume come punto di partenza non la "trasmissione di conoscenze" bensì la "mobilitazione delle risorse" del singolo studente, propone una didattica per compiti reali (riprendendo alcuni aspetti didattici dell'*action learning* attivistica, senza derive funzionaliste), assumendo che ciascuno possieda un personale bagaglio di conoscenze e di esperienze che può arricchire, e risorse personali che può mobilitare per affrontare e risolvere efficacemente un compito proposto. Il riferimento è la *competenza* così come definita in maniera precisa dalla Commissione europea<sup>294</sup>: «indica la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia». Il rimando dunque è preciso: si parla di persone che crescono, maturano, si formano in un contesto di scuola e di vita. La didattica per competenze ha quali caratteristiche l'integralità, l'ologrammaticità della persona, l'idea di utilizzare le discipline come strumenti per la maturazione e lo sviluppo delle competenze personali. Di fatto, se si parla di personalizzazione, *l'unitarietà* che contraddistingue il concetto di persona umana in tutte le sue manifestazioni richiede di essere specularmente ripresa nell'esperienza didattica messa in campo attraverso *l'interdisciplinarietà*, che è

---

<sup>293</sup> Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

<sup>294</sup> Cfr. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 e Quadro europeo delle qualifiche*.

caratteristica costitutiva dell'esperienza e dell'apprendere personale. Infine, una prassi educativa tesa a sviluppare competenze personali non può prescindere da una forte attenzione al processo di auto-direzione e auto-regolazione del proprio apprendimento da parte dell'allievo; si tratta di mettere in moto processi formativi basati sulla relazionalità e sulla soggettività, tesi alla costruzione di significato e all'esercizio della riflessività, della narratività e della documentazione del proprio percorso formativo. Si tratta, insomma, di rendere l'allievo consapevole dei meccanismi di autodeterminazione e di autoregolazione del proprio apprendimento.

**Promuovere competenze.** E allora, quale prassi didattica e quale funzione del docente? La funzione del docente diventa quella di creare situazioni formative, fornire i contenuti disciplinari implicati nel compito da affrontare e favorirne l'acquisizione, accompagnare l'allievo, sostenerlo e indirizzarlo verso la piena valorizzazione delle proprie potenzialità. A partire dalle competenze da promuovere, è possibile tradurre operativamente questi presupposti pedagogici, assumendo come metodologia di lavoro la progettazione per competenze e la didattica 'per compiti reali'. Collocata all'interno di questo paradigma pedagogico, assume caratteristiche peculiari. Innanzitutto promuove un sapere progettuale: l'allievo viene responsabilmente coinvolto in un compito reale del quale deve proporre e progettare soluzioni possibili, con una partecipazione diretta, intenzionale e imputabile. La didattica per promuovere competenze ha, quindi, la caratteristica di essere realistica e operativa, perché risponde a bisogni reali, ha significatività per l'allievo, è ricca di risvolti operativi ed adotta una metodologia laboratoriale. Mira a produrre risultati concreti, ed in tal senso è pragmatica, ma anche riflessiva ed autoconsapevolizzante, in quanto porta l'allievo a riflettere criticamente sui processi e sugli esiti. Assume una prospettiva olistica della persona e dell'apprendimento perché ha carattere di trasversalità e supera la separatezza delle discipline.

**L'attenzione all'apprendimento.** La concettualizzazione del lavoro formativo secondo le logiche dell'apprendimento piuttosto che dell'insegnamento, la capacità di sostenere l'allievo nei suoi percorsi ideativi ed esperienziali, oltre che di documentarne i passaggi essenziali e di riflettere su di essi, rappresentano il nodo centrale del percorso per

promuovere competenze. Percorsi unitari di apprendimento, funzione tutoriale del docente e documentazione pedagogica sono le tre pratiche formative chiamate in causa; nessuna delle tre esiste separatamente dalle altre, al contrario esse si intrecciano, agiscono insieme, si implementano vicendevolmente ed hanno forza e valenza pedagogica proprio per il fatto di costituire un'unica proposta metodologica. Non è possibile, infatti, lavorare con percorsi unitari di apprendimento, centrati appunto sull'*apprendimento* dell'allievo e dunque sulla personalizzazione del processo formativo in una logica di progettazione per competenze, se non si assume la *funzione tutoriale* del docente quale modalità fondante dell'agire didattico e relazionale, e la *documentazione pedagogica* quale strumento di descrizione delle competenze maturate e del successo formativo dell'allievo. Ed è proprio l'interazione fra queste dimensioni educative (percorsi unitari di apprendimento, l'esercizio della funzione tutoriale e la documentazione pedagogica) gli specifici aspetti di un unico processo in grado di sviluppare in modo innovativo ed efficace una didattica per promuovere competenze attenta alla persona dell'alunno, punto di partenza e d'arrivo delle azioni formative che a scuola si sviluppano, e del docente, che attraverso la propria riflessività professionale sempre in evoluzione favorisce ed implementa il successo formativo dei suoi allievi.

**Dall'Unità didattica all'Unità di apprendimento.** Le caratteristiche della didattica per competenze sono state tradotte in prassi educative in grado di offrire uno spazio reale e concreto all'allievo, all'interno del quale promuovere le sue capacità progettuali e riflessive, mobilitandole in una situazione di compito. La prima riflessione nei *Gruppi-dipartimento* è stata sulla constatazione che il modello della unità didattica non ha in sé queste caratteristiche e non può essere assunto come modello metodologico che traduce operativamente l'idea di personalizzazione dell'insegnamento/apprendimento. I gruppi hanno assunto un modello metodologico differente: quello della unità di apprendimento. E' evidentemente sotteso a questa riflessione tutto il fondamentale passaggio culturale, epistemologico e psicologico e che ha condotto da una concezione behavioristica dell'apprendimento<sup>295</sup> ad una cognitivista e costruttivista post-piagetiana<sup>296</sup>; la portata

---

<sup>295</sup> Cfr. R.F. Mager, *L'analisi degli obiettivi*, tr. it., Eit, Teramo 1974; Id., *Gli obiettivi didattici*, tr. it., Giunti & Lisciani, Teramo 1978; A. e H. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione del curriculum*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1975; H.L. Meyer, *Introduzione alla metodologia del curriculum*, tr. it., Armando, Roma 1977; G. e V. De Landsheere, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1977;

pedagogica di questo cambiamento è nota ed è preziosa per chi si colloca in una prospettiva educativa personalistica.

Analizziamo gli elementi fondamentali che differenziano un'unità didattica da un'unità di apprendimento cercando di evidenziare come si definisca il passaggio dalla centralità della disciplina alla centralità della persona che apprende.

*Il punto di partenza:* per l'UD è la disciplina che, seguendo quanto indicato dai programmi ministeriali, viene suddivisa in fasi logicamente concatenate le quali, unitariamente, compongono il lavoro annuale programmato dal docente; l'UD è un "tassello" del programma, è una parte dello sviluppo intrinseco della disciplina e della sua logica epistemologica. Per l'UA, invece, il punto di partenza è l'alunno, o il gruppo di alunni, e soprattutto i suoi, i loro problemi. All'inizio, insomma, non c'è la disciplina come valore in sé, bensì l'allievo e i suoi bisogni formativi che, per essere affrontati e ricevere un'attribuzione di senso, esigono il coinvolgimento non di una sola disciplina, ma di quelle necessarie (non si fa italiano, forse, anche facendo musica o motricità, e viceversa?). Le UA, preparate prima dell'azione didattica come scenari di massima, si perfezionano e si arricchiscono dei particolari che le caratterizzano durante e dopo l'azione didattica, e in questa veste documentata vanno a costituire, ciascuna, un "tassello" del percorso formativo individuale.

*I tempi:* a voler schematizzare, le UD vengono definite nella fase di programmazione all'inizio dell'anno scolastico o dei periodi intermedi: il docente suddivide il lavoro annuale o mensile in sezioni per le quali individua i prerequisiti, gli obiettivi, i metodi, le verifiche formative e sommative; al termine del periodo prescelto valuta se il programma è stato interamente svolto, se gli obiettivi sono stati raggiunti e il livello delle conoscenze acquisite da ciascun allievo. Se qualcuno ha bisogno di rinforzo, si programmano altri interventi. Per le UA, vale invece un'altra impostazione. All'inizio dell'anno scolastico, i docenti, alla luce della situazione e dei bisogni formativi degli

---

K. Frey, *Teorie del curricolo*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1977; C. Birzea, *Gli obiettivi educativi nella programmazione*, tr. it., Loescher, Torino 1981. Per una rassegna esaustiva si veda: L. Fusé (a cura di), *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, Torino 1981.

<sup>296</sup> Cfr. D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 1978; J. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, tr.it., Armando, Roma 1964; N. Bottani (a cura di), *Constructivismes: usage et perspectives en éducation*, 2 voll., Service de la recherche en éducation, Genève 2001; C. Cornoldi, *Apprendimento e memoria nell'uomo*, UTET, Torino 1986; *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1994 (con ampia bibliografia anche internazionale); E. Damiano (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico tra scienza e scuola*, Sei, Torino 1994.

allievi, fanno una ipotesi di lavoro di massima. La compilano tenendo conto e combinando tra loro da un lato la/le competenze da promuovere e gli obiettivi di apprendimento e, dall'altro, la reale condizione degli alunni a loro affidati. Il cuore dell'UA, però, non è qui. Questa è, per così dire, la preconditione. La vera sfida per ogni docente, infatti, è quella di mantenere aperta giorno per giorno la congruenza tra realtà ed esperienza degli allievi e quadro di massima tracciato; è quella della responsabilità professionale diretta chiamata a rispondere con creatività e competenza professionale ai problemi complessi che incontra; per questo ogni docente deve via via adattare agli alunni ed alle loro specifiche situazioni problematiche i propri interventi, senza perdere di vista i contenuti disciplinari, ma anche sapendo che se non sono ogni volta trasformati in 'obiettivi formativi' per i ragazzi che ha dinanzi è inutile proporseli come valore educativo e culturale<sup>297</sup>.

Un'Unità di apprendimento rappresenta, quindi, un "tassello" di un percorso che esplicita come e perchè i docenti del Consiglio di classe ritengano sia possibile per gli allievi in *questo* anno scolastico, in *questo* specifico contesto, a partire dalle *loro* capacità, con *questi* obiettivi di apprendimento, fare un "passo" verso le competenze personali. Le caratteristiche dell'UA sono le seguenti:

- . è riferita ad una competenza personale
- . prende avvio da una situazione-evento-stimolo iniziale
- . è centrata su obiettivi formativi
- . prevede la realizzazione di un compito, un prodotto, un progetto
- . si conclude con una situazione caratterizzata da uno spazio in cui possa manifestarsi la competenza.

È possibile descrivere alcune fasi della progettazione in cui vengono individuate le competenze da promuovere e tracciate le linee di intervento:

- a) selezione della/e competenza/e personale/i in tema da promuovere (dal documento sul Nuovo obbligo o dal Profilo educativo, culturale e professionale dello studente):

---

<sup>297</sup> I docenti più preparati hanno comunque osservato che il percorso non è affatto nuovo: le migliori esperienze didattiche di questi ultimi decenni, infatti, sono sempre andate in questa direzione. Si pensi a don Milani, Mario Lodi o Alfredo Giunti o, per andare più indietro, alla Boschetti Alberti o a Freinet e a tantissimi altri grandi 'educatori', che da sempre si sono adattati alle capacità dell'allievo, e non gli hanno chiesto di adattarsi ai propri schemi.



- . i docenti, *a partire* dalla competenza da promuovere, individuano un problema, progetto, bisogno, interesse dei ragazzi utilizzabile a fini formativi.
  - . I problemi/progetti/bisogni/ interessi degli studenti possono essere molteplici, di natura affettiva, relazionale, sociale, intellettuale, ecc. Servono anche per l'individuazione delle capacità personali. La loro recensione è sempre il frutto di osservazioni più o meno partecipate, indagini, dialoghi con i ragazzi e le famiglie, lettura delle UA precedenti e della documentazione del percorso personale.
- b) individuazione della situazione/evento per rilevare le capacità/potenzialità sottese alla competenza:
- . sui problemi/progetti/bisogni/interessi del gruppo classe e dei singoli allievi i docenti innestano la definizione di problemi da risolvere, progetti da realizzare, compiti ed attività da svolgere attraverso specifici percorsi formativi;
  - . per questo viene proposto un compito o una situazione che sia in grado di mobilitare gli allievi rispetto alla competenza da promuovere.
  - . I percorsi formativi hanno lo scopo di mobilitare le capacità personali degli allievi e, attraverso un'apposita articolazione didattica di conoscenze e abilità disciplinari e interdisciplinari, di trasformarle in competenze personali.
- c) definizione degli obiettivi formativi:
- . l'UA viene espressa in termini di apprendimento unitario che si vuole promuovere e, alla fine, trasformare in un compito da valutare in situazione; in obiettivi formativi che articolano tale apprendimento unitario; in standard e i livelli di apprendimento riferiti agli obiettivi formativi, da considerare per le verifiche finali.
  - . I docenti formulano l'Apprendimento Unitario che risponde agli obiettivi formativi che si vogliono raggiungere, cioè alle conoscenze e alle abilità necessarie per promuovere proprio “quell'apprendimento unitario”, con “quei” ragazzi, in “quella” situazione, in “quel” contesto.
- d) Individuazione del compito/prodotto/progetto da realizzare:
- . Il compito finale in situazione per essere realizzato con successo necessita delle conoscenze e abilità indicate nell'obiettivo formativo e della/e competenze personali promosse attraverso l'UA.
  - . Le conoscenze e le abilità formative sono personalizzate sia nel senso che ciascun studente è chiamato ad elaborarle secondo la propria storia e i propri stili di

apprendimento, sia nel senso che non possono essere pensate come uniformi per tutti; per questo esse non vanno intese in modo sostanzialistico ed oggettivo, ma appunto processuale e soggettivo (possono cambiare ed assestarsi in itinere, secondo l'apprezzamento che la libertà e la responsabilità professionale del docente suggerisce allo scopo di non perdere mai il contatto con le capacità e le competenze reali manifestate a volta a volta dagli allievi). In questo senso, gli obiettivi formativi non sono traguardi da raggiungere in ogni caso perché validi in sé, ma se e perché sono occasioni di sviluppo delle capacità dell'allievo e di maturazione di competenze personali.

La situazione di compito è metodologicamente il nucleo portante della Unità di apprendimento e, quindi, della progettazione per la promozione delle competenze personali; rappresenta il momento che conclude un percorso unitario di apprendimento ed è lo spazio di autonomia e responsabilizzazione degli allievi nel quale ciascuno di essi può affrontare e portare a termine il compito affidato; comporta, di conseguenza, la mobilitazione di competenze personali necessarie a realizzarlo e l'utilizzo delle conoscenze e delle abilità disciplinari implicate nel compito stesso. La situazione di compito scaturisce dal confronto con gli allievi, con il loro essere persone che agiscono in un contesto, con i loro bisogni formativi e, come tali, non possono che essere esemplificate. Ciascun docente, in piena autonomia e responsabilità individua le situazioni in cui gli allievi possano manifestare il loro agire competente. La situazione di compito diviene, di conseguenza, il criterio ordinatore delle conoscenze e della abilità, nonché lo spazio reale che permette al docente di osservare e valutare le competenze personali dell'allievo. Tali competenze, che non possono essere oggettivate e reificate proprio in quanto appartengono alla sfera personale di ciascuno, rappresentano l'essere *attuale* della persona, in una situazione concreta in cui affronta un compito e lo porta a termine. Nella situazione di compito, ciascuno studente è chiamato ad elaborare le conoscenze e le abilità secondo la propria storia e i propri stili di apprendimento; di conseguenza, le competenze personali non possono essere pensate come uniformi per tutti ed intese in modo sostanzialistico ed oggettivo, ma appunto processuale e soggettivo.

## TERZA PARTE. UNA RICERCA SUL CAMPO.

### Cap. 1. Premesse metodologiche per una ricerca sul campo.

Nella terza parte di questo lavoro si intende presentare una ricerca sul campo, volta ad evidenziare lo stretto legame che tiene unita la *vision* di un'istituzione scolastica e di chi la dirige con lo sviluppo possibile di una prospettiva educativa capace di assumere fino in fondo l'assunto di favorire un apprendimento che non si accontenta dell'acquisizione di conoscenze ed abilità disciplinari, ma esige la personale riassunzione dei saperi acquisiti in azioni libere e responsabili, agite dall'allievo stesso in situazioni, problemi, progetti che si trova ad affrontare sia dentro che fuori dalla scuola. Detto altrimenti, si intende, senza alcun anacronistico determinismo, far emergere, attraverso la metodologia dell'analisi di caso, come la *leadership* del Dirigente scolastico sia condizione indispensabile per assumere all'interno dell'istituzione scolastica un'azione educativa coerente e funzionale alla promozione, allo sviluppo e alla valutazione delle competenze personali di ciascun allievo.

Avendo consapevolezza della complessità del problema metodologico nel campo della ricerca educativa e dopo averne ripercorso le linee fondamentali nel panorama pedagogico attuale, daremo giustificazione della scelta metodologica attuata e dei vantaggi che da essa sono derivati a questo percorso di ricerca.

La scelta dell'analisi di caso come strumento metodologico, infatti, richiede un puntuale approfondimento epistemologico che renda conto delle diverse posizioni che si rilevano nei suoi confronti. Sappiamo che si tratta di uno strumento metodologico utilizzato in svariati campi di ricerca, sociologica, economica, politica, psicologica, antropologica, ma assai poco utilizzato nella ricerca pedagogica, quasi che questo settore disciplinare avesse fatto propria la posizione di E. Planchard<sup>298</sup>, psicologo e sostenitore della pedagogia sperimentale, che ha descritto lo studio di caso come una tecnica di indagine clinica adatta eminentemente allo studio delle situazioni di disabilità. Altri ricercatori in campo pedagogico lo collocano all'interno della complessa questione metodologica che

---

<sup>298</sup> Cfr. E. Planchard, *Introduction à la pédagogie*, Editions Nauwelaerts, Louvain 1963, tradotto in italiano con il titolo di *Introduzione alla pedagogia*, La Scuola, Brescia 1966.

da decenni investe le due possibili prospettive della ricerca pedagogica, quantitativa e qualitativa.

In questa sede, dunque, cercheremo di dar conto delle ragioni che ci hanno portato a scegliere lo studio di caso come metodologia di ricerca rispetto al tema dello sviluppo delle competenze e del suo problematico porsi nel mondo dell'educazione formale nell'ultimo decennio. Possiamo qui sinteticamente anticipare tali ragioni con questa affermazione: poiché lo studio di caso viene riconosciuto come metodo che permette di conservare le caratteristiche olistiche e significative degli eventi della vita reale<sup>299</sup>, ci è parso particolarmente adatto alla riflessione di un sistema così complesso come l'istituzione scolastica e l'azione educativa che in essa si realizza. Detto altrimenti, la strategia di ricerca induttiva, propria dell'analisi di caso, ci è parsa congeniale al tentativo di costruire una teoria proprio laddove sembra esserci più che carenza teorica, una non ancora sufficiente elaborazione teorica.

## **1.1 Questioni cruciali per la ricerca pedagogica.**

Facciamo nostra l'affermazione argomentata da L. Mortari secondo la quale la definizione del paradigma di riferimento è questione centrale per il ricercatore che, come operazione preliminare, deve definire la struttura che intende utilizzare per fondare epistemologicamente la propria azione di ricerca: «Se si accetta che la ricerca avviene nell'orizzonte di un paradigma e che il paradigma 'performa' le azioni epistemiche, allora tutta la ricerca è codificata, cioè guidata da un insieme di convinzioni e di sentimenti sul mondo e su come dovrebbe essere studiato. Ogni paradigma, infatti, nel momento in cui codifica la ricerca, pone particolari richieste al ricercatore, poiché definisce le tipologie di domande che guidano il processo di indagine e identifica le procedure epistemiche da adottare»<sup>300</sup>. La forte valenza orientativa del paradigma si evidenzia in tutta la sua portata se lo si esplicita nelle sue presupposizioni ontologiche, gnoseologiche, epistemologiche, etiche e politiche per cui diventa responsabilmente chiaro a ciascun ricercatore «in che cosa consiste una buona ricerca,

---

<sup>299</sup> R.K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, tr. it., Armando, Roma 2005, p. 35.

<sup>300</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, p. 20.

quale deve essere il suo oggetto, quale metodo d'indagine applicare, quali i criteri per verificare l'attendibilità dei dati raccolti e le tecniche usate per elaborarli»<sup>301</sup>. Se queste affermazioni risultano fondate per qualsivoglia ambito di ricerca, assumono un'importanza strategica in campo educativo: la complessità del fenomeno educativo, infatti, e la delicatezza con cui chiede di essere trattato impongono al ricercatore di esaminare in modo approfondito e critico il tipo di paradigma epistemico che assume come riferimento per la propria riflessione pedagogica, di esplicitarlo e di tenerlo come saldo filo conduttore del proprio ricercare. È un passaggio obbligato se si vuole sfuggire a quello che G. De Landsheere definisce «tecnicismo amorfo»<sup>302</sup>, conseguente ad una ricerca non filosoficamente orientata e guidata nei confronti dell'esperienza empirica. Si tratterà, allora, nel nostro caso, di esplicitare risposte pertinenti a domande precise che trovano ragione nel paradigma di riferimento che abbiamo assunto come compito istituzionale della scuola e di chi vi lavora, a cominciare dal dirigente scolastico: favorire lo sviluppo delle capacità di ciascun allievo e la loro trasformazione in competenze personali, ben sapendo che la persona umana presenta caratteristiche che la rendono unica ed irripetibile, indivisibile e sempre relazionalmente posta. All'interno di questo scenario paradigmatico, le domande obbligate a cui occorre rispondere sono, dunque, relative agli aspetti che definiscono una corretta ricerca educativa, al suo oggetto e al suo metodo.

**Il rapporto tra l'azione e la riflessione educativa.** Facciamo nostra la prospettiva che vede la pedagogia come scienza pratico progettuale, direttamente riferita alla pratica ma non per questo prescrittiva, bensì orientativa e critica nei confronti dell'agire educativo caratterizzato dalla presenza forte del dialogo interpersonale e dalla conversazione culturale che determina un intreccio complesso di azioni, di soggetti, di finalità<sup>303</sup>. La pedagogia così intesa si avvale certamente di tutti i contributi che le scienze dell'educazione offrono per la comprensione delle situazioni educative e l'intervento adeguato e contestuale, ma tralascia prospettive particolari per privilegiare lo sguardo

---

<sup>301</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>302</sup> Cfr. G. De Landsheere, *Introduzione alla ricerca in educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1973, pp. 3-4.

<sup>303</sup> Cfr. G. Sandrone, *La ricerca e la pratica, un'alleanza per l'educazione*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2010, pp. 9-43.

che va alla persona nella sua interezza, nella singolarità di una determinata situazione, «studia l'*homo educandus*, cioè da educare e educabile nella sua “soggettività essenziale” che indica il criterio entro il quale il singolo essere umano possa realizzare il proprio compito e progetto, diventare cioè sempre di più se stesso nel rapporto con gli altri – cose e persone – in una determinata comunità»<sup>304</sup>.

Dalla capacità d'intreccio dei tratti permanenti del soggetto educando nei diversi contesti narrativi della vita nasce il progetto, la situazione educativa, caratterizzata sempre dall'imprevisto, dall'agire di chi vuole, sceglie, decide, motiva, comprende sé e gli altri.

Una sistematica teorizzazione degli elementi filosofici, psicologici, ambientali, ecc., è condizione necessaria ma non sufficiente per comprendere ed affrontare riflessivamente il progetto, l'agire educativo e le sue modalità di realizzazione. Proprio in questo senso si definisce l'intreccio tra pedagogia e didattica, oggi certamente molto ricche di sollecitazioni e di domande che provengono da campi educativi anche molto lontani da quello formale, rese solide dal copioso dibattito scientifico che negli ultimi anni ha dato vita ad una ricerca che si interroga costantemente anche sugli aspetti organizzativi, tecnici e strumentali, all'interno di una prospettiva di connessione tra il piano fenomenologico (ciò che avviene nella realtà scolastica) e il piano deontologico (ciò che dovrebbe avvenire e perché). Mantenere l'agire educativo e la relativa ricerca scientifica sul doppio livello di ciò che c'è e di ciò che deve esserci appare, del resto, scelta del tutto congruente all'interno di una epistemologia pedagogica che ha nel concetto della persona umana il proprio assunto fondamentale, per cui, senza disprezzare mai la dimensione fenomenologica, «suggerisce (...) la necessità di elaborare, come fattore non preteribile del proprio statuto disciplinare, anche la dimensione metempirica (metafisica), riconoscendole, fra l'altro, il peso che merita»<sup>305</sup>.

Così, la ricerca pedagogica, che ha come oggetto di riflessione l'agire educativo, i suoi strumenti e le sue mediazioni, non può fare a meno dell'osservazione e della descrizione di ciò che accade nel fenomenologico, ma, allo stesso tempo, non riesce a dare ragione piena di ciò che accade se non è in grado di rimandare costantemente ad un piano

---

<sup>304</sup> D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 19-21.

<sup>305</sup> G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006, p. 32.

ulteriore, una sfera deontologica ricca di sapere e di valore, attraverso la quale il ricercatore si scopre capace di ri-comprendere il reale e di ri-tornarvi arricchito.

**Per una ricerca ‘buona’.** Si pone un ulteriore problema prima di arrivare a circoscrivere l’aspetto che ci autorizza a definire “buona” e corretta una ricerca pedagogica, quello della conoscenza e del significato che l’azione di ricerca le attribuisce. Un’ampia letteratura pedagogica e psicologica ha diffuso le molteplici prospettive che derivano da diversi modelli di conoscenza che hanno visto il passaggio da una gnoseologia realista, secondo la quale esiste uno strutturale isomorfismo tra il procedere conoscitivo dell’uomo e la realtà, a una gnoseologia costruttivista, per cui la conoscenza dell’uomo, lungi dall’essere un’appropriarsi speculare della realtà, non fa altro che elaborare descrizioni della stessa, consapevole che la presunta oggettività del linguaggio matematico, ipotizzata dalla prospettiva realista, cede il passo alla convinzione che il linguaggio rappresenta la chiave d’accesso alla conoscenza della realtà. Dall’idea piagetiana della conoscenza, e del comportamento intelligente che ne consegue, quale possesso di procedure funzionali che permettono il corretto integrarsi dell’assimilazione e dell’accomodamento, la prospettiva costruttivista transita, nell’ultimo decennio del secolo scorso, alla scoperta della centralità dell’azione nel processo di conoscenza; azione sempre situata, idiografica, in quanto compiuta da un soggetto attivo costruttore di un linguaggio che gli permette di rapportarsi al reale che lo circonda. L’idea di conoscenza situata, anche attraverso l’ulteriore elaborazione introdotta dal costruzionismo, rappresenta l’apertura verso un’ulteriore svolta nella riflessione gnoseologica che piega verso una concezione enattiva della conoscenza. «Secondo questa più recente ipotesi gnoseologica la conoscenza non è né la rappresentazione di un mondo già dato, né l’esito di un processo di costruzione messo in atto da parte di una mente già strutturata e separata da tale mondo; la conoscenza è concepita come il risultato di un accoppiamento strutturale (*e ciò significa n.d.r.*) che quando il soggetto si rapporta all’oggetto lo assimila nelle sue forme mentali, ma nello stesso tempo resta influenzato dalle forme proprie dell’oggetto che lo costringono ad una continua revisione dei dispositivi epistemici»<sup>306</sup>.

---

<sup>306</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 43.

È evidente come i diversi passaggi, sia pure rapidamente seguiti, modifichino la prospettiva della ricerca educativa che da una posizione positivista, tutta tesa a fare emergere ed esplicitare il linguaggio delle cose e a dargli espressione matematica, si sposta sull'analisi del linguaggio fatto proprio dal ricercatore (o dalla pluralità dei ricercatori nella prospettiva costruzionista) e sulla conoscenza dei mondi che da esso derivano. Se, peraltro, la logica enattiva guida il ricercatore emerge la necessità di una riflessione sia sul processo che ha condotto tutti coloro che sono coinvolti a definire in un determinato modo l'oggetto di ricerca, sia sulle modifiche apportate nel tempo su quest'ultimo.

Certamente un'azione di ricerca educativa che abbia assunto come concetto di riferimento la persona umana deve pronunciarsi rispetto al processo di conoscenza; pur riconoscendo i molteplici progressi che la conoscenza di tipo realista, afferente ad un paradigma positivista, ha reso possibile, è evidente l'interesse che le strade successive hanno aperto verso un tipo di conoscenza che, anziché separare gli elementi oggetto di studio, cerca di connetterli facendo emergere le loro relazioni, la complessità del loro intreccio, la situazionalità che li caratterizza. Non altrimenti, del resto, sarebbe possibile attivare una ricerca educativa che ponga attenzione a quell'oggetto di studio così straordinariamente complesso quali sono le azioni umane.

**L'oggetto della ricerca educativa.** Le azioni umane, oltre che essere direttamente agite e interpretate dagli attori di un processo educativo formale (si pensi non solo all'allievo e al docente ma anche ai genitori, al dirigente scolastico, che qui ci interessa particolarmente, ai diversi soggetti che, sul territorio circostante la scuola, di essa a vario titolo si occupano, ecc.), diventano oggetto di studio e di ricerca educativa.

Il fine è quello di coniugare problematicamente uno o più aspetti del *continuum* esperienziale educativo con un determinato quadro di coordinate concettuali e di darne una lettura ermeneutica, che sappia dialogare con determinate situazioni educative, i loro soggetti e le loro azioni, ponendole in una prospettiva di storicità senza mai rinunciare all'*orizzonte*, come Gadamer ci insegna. «Avere un orizzonte significa (...) non essere limitato a ciò che è più vicino ma saper vedere al di là di questo. Chi ha un



orizzonte sa valutare correttamente all'interno di esso il significato di ogni cosa secondo la prossimità o la lontananza, secondo le dimensioni grandi e piccole»<sup>307</sup>.

Ma, sia pur con un orizzonte di riferimento, studiare le azioni umane è operazione complessa. Seguiamo la lezione di Aristotele: la distinzione tra razionalità teoretica, pratica e tecnica è chiara, ma c'è una stretta parentela che lega *epistème* e *téchne*, in quanto quest'ultima si assimila alla prima nel momento in cui cerca di strutturare e di prescrivere una conoscenza universale a partire da una molteplicità di nozioni empiriche<sup>308</sup>. Razionalità teoretica e tecnica, insomma, si accomunano nel tentativo di introdurre precisione e misura dove prima c'erano confusione e indeterminatezza. Tutt'altro accade per la razionalità pratica che, lontana dai criteri e dai metodi dell'*epistème* e della *téchne*, certamente non è definibile come scienza: negare ciò sarebbe segno di *apaideusía*<sup>309</sup>, dice Aristotele, e con ciò non vuole intendere né stupidità, né assurdità, né errore logico ma semplicemente la mancanza di *paidéia*, ovvero dell'opportunità di essere educati da uomini in una comunità umana. Se si è uomini, infatti, e se si fa esperienza umana tra uomini, nessuno potrà mai concepire la *phrònesis* simile ad *epistème* e *téchne*, cioè riconoscere che si possa ispezionare, studiare e comprendere il campo delle azioni umane soltanto con i numeri, il rigore logico deduttivo, la calcolabilità. La razionalità pratica non è il regno, come la scienza, di ciò che è rigoroso, misurabile, controllabile, prevedibile, ordinato, ripetibile, sempre uguale a se stesso, intersoggettivo; nelle azioni umane, dunque, che costituiscono il campo della *phrònesis*, non vige mai nessuna oggettività necessaria e universale, ma, piuttosto, domina la libertà del contingente. Intelletto e ragione, vale a dire il regno della scienza, rappresentano l'unico antidoto, ancorché non automatico, della *tyche*, per cui l'*orthos lógos* pratico, quello che sovrintende alle azioni umane, proviene necessariamente da una conoscenza razionale che si sviluppa di volta in volta con l'esperienza e davanti all'esperienza e dipende dalla capacità di discriminare legata alla sensazione dei particolari concreti che accadono, e non dal cogliere ciò che in essi è universale; nessun nesso deterministico lega l'esperienza passata con quella che deve ancora avvenire<sup>310</sup>.

---

<sup>307</sup> *Ivi*, p. 113.

<sup>308</sup> Aristotele, *Metafisica* I, 1, 981a5-7.

<sup>309</sup> *Id.*, *Metafisica* IV, 4, 1006a5-8.

<sup>310</sup> *Id.*, *Etica nicomachea*, VI, 9, 1142a11 e ss.

Che cosa accade a scuola? A scuola si insegna, e insegnare, seguiamo ancora la lezione aristotelica, vuol dire trasmettere conoscenze: principi, concetti, algoritmi metodologici ecc. che fanno riferimento a *epistéme* e *téchne*. Ma la scuola non è in un iperuranio astratto, un luogo dove esiste solo pensiero, e pensiero di pensiero, tutt'altro, perché nella scuola non si incontrano mai due menti, ma sempre due o più corpi, immersi in un luogo ben preciso, con persone e cose ben definite, quelle, non altre. Ecco perché a scuola i principi ed i concetti si incontrano sempre accoppiati ad una voce, a persone, a situazioni, a condizioni, a stati d'animo, mai come principi, concetti e procedure astratti. Allora se le conoscenze, a scuola, sono sempre concretizzate in azioni di una vita che si svolge, sono le azioni il vero oggetto della ricerca educativa, azioni che continuamente connettono i saperi disciplinari con gli aspetti corporei, emotivi, motivazionali, morali di tutte le persone che sono coinvolte in questa situazione, il docente, il singolo allievo, gli altri allievi, tutti intrecciati in una serie di azioni e correzioni reciproche delle stesse la cui trama è per forza di cose indefinita, imprevedibile e sempre aperta.

Lo sguardo del ricercatore, dunque, non può essere che consapevole della complessità del reale e, in particolare, del reale in senso educativo; proprio per questo si pone il problema di individuare strumenti di lettura e di interpretazione adeguati, rispettosi della specificità del campo umano, lontani sia dalla tentazione di far riferimento a regole generali e universali, esplicative di un paradigma forte, di un generale, sia dalla tentazione di storicizzare sempre e comunque il particolare attraverso il particolare, di conciliare le basi della conoscenza con un atteggiamento debole, probabilistico. Emerge, per contro, l'urgenza che una nuova razionalità educativa, riflessiva e creativa ad un tempo, tenga unite olisticamente le diverse posizioni di ricerca e si muova verso il principio della composizione unitaria di metodi diversi, alla ricerca di un paradigma unificatore.

**Tra quantitativo e qualitativo.** All'interno della ricerca in campo educativo appare ormai superato un approccio che utilizzi come unico paradigma interpretativo quello quantitativo, così come sembrano superate le ipotesi secondo le quali la descrizione quantitativa, del fenomeno che si ripete<sup>311</sup>, risulta essere esaustiva per la lettura dei fenomeni educativi, l'induzione l'unico procedimento logico adottabile, la separatezza

---

<sup>311</sup> M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, B. Mondadori, Milano 2001, p. 48.

tra osservatore e fenomeno osservato la garanzia di oggettività di rilevazione e quindi di lettura di un fenomeno educativo. Il metodo sperimentale, quantitativo, che utilizza da un punto di vista sia concettuale, sia lessicale termini chiari e univoci, segue fasi prestabilite, ricava risultati caratterizzati dalla certezza numerica, ritenuti passibili di applicazione e generalizzazione, non risulta più appropriato alla ricerca sulla relazione educativa, né pare essere in grado di leggere la dinamica che la caratterizza, fatta di aspetti che mutano e aspetti che permangono.

L'utilizzo di un preciso e definito insieme di variabili, se da lato appare supportare il rigore scientifico della ricerca quantitativa, dall'altro fa emergere l'aspetto di riduttività e di scarsa applicabilità dei risultati alla continua trasformazione della realtà incessantemente attraversata dal sistema di significati e dalle intenzioni che caratterizzano l'azione umana e, quindi, l'educazione.

Nella realtà, poi, l'uso stesso di determinate procedure per individuare ed analizzare le suddette variabili, può diventare un processo arbitrario che non tiene conto dei significati reali da parte degli intervistati. In ogni caso, vi è sempre una decisione, a monte, una scelta ragionevole che il ricercatore adotta *ad hoc*, sulla base, cioè, della realtà che incontra, anche se il fine permane quello della standardizzazione dei dati, secondo una logica statistica. Il rischio che porta con sé la ricerca esclusivamente quantitativa è quello di trascurare quanto avviene nella vita quotidiana delle persone, perdendo di vista sia le dinamiche sociali e culturali delle variabili che si vogliono correlare, di cui si intende interpretare il significato, sia il punto di vista proprio dei soggetti che partecipano alla ricerca: è il rapporto *etic/emic views*<sup>312</sup> raramente correlato e molto spesso sbilanciato nella ricerca quantitativa dal punto di vista esterno piuttosto che quello interno.

Le tecniche utilizzate nella ricerca quantitativa, dunque, non sono l'unico metro di valutazione della validità dei risultati provenienti dalla ricerca; il presupposto che la ricerca, anche nelle scienze sociali, possa essere valida solo se basata su dati sperimentali, statistiche ufficiali o campionamento casuale di popolazioni, si rivela spesso inappropriato e apre alle nuove strade percorse dalla ricerca qualitativa, lungi dal cadere nella presunzione di possedere l'unico linguaggio che assicura la vera conoscenza della realtà.

---

<sup>312</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 23.

La ricerca qualitativa pare offrire prospettive di sviluppo e di espansione, soprattutto per quanto riguarda la formalizzazione dei metodi, lo sviluppo dell'analisi dei dati e la ricerca applicata al vasto settore che si occupa dei fenomeni sociali, tra cui il campo educativo. Molto interessante appare il contesto di cui si occupa la ricerca applicata, ossia l'abbinamento di un intento operativo ad una finalità conoscitiva<sup>313</sup>.

La ricerca applicata, infatti, detta anche metodo trasformativo, è spesso generata dal bisogno di scoprire conoscenze tacite e di descrivere, comprendere e spiegare i processi, ovvero pratiche più o meno organizzate di determinate culture, al fine di provocare cambiamenti nel comportamento dei soggetti considerati. In linea di principio la tecnica di ricerca migliore da utilizzarsi è quella che meglio si adatta a ciò cui la ricerca mira. Identificarla non è sempre possibile, a causa della difficoltà nel focalizzare precisamente l'oggetto della ricerca, i cui confini sono spesso ardui da delineare o tendono a modificarsi nel tempo per il sopraggiungere di particolari condizioni o fattori imprevisti. Si rende perciò necessaria l'utilizzazione di una metodologia pratica e situazionale, al servizio dell'oggetto di studio e delle sue peculiarità, che talvolta richiedono soluzioni *ad hoc*, creative e contestuali. Una metodologia, quindi, che si collochi a metà tra un formalismo metodologico di impostazione positivista e il postmodernismo metodologico, fondati il primo sulla produzione di regole e norme procedurali da applicarsi in qualsiasi situazione ed a qualunque oggetto, il secondo su di un atteggiamento completamente ripiegato sull'osservatore e sulla sua soggettività.

Pensiamo al metodo ermeneutico, che spesso viene identificato come l'approccio che meglio si presta a leggere e spiegare questioni e situazioni educative in un'ottica nuova, che mette in primo piano la dimensione teorico-pratica, l'agire educativo costantemente intrecciato alla teoria di riferimento. L'atteggiamento che caratterizza il ricercatore è quello dell'ascolto attento e non pregiudiziale, la sospensione di giudizio che gli permette di osservare con libertà gli elementi che vengono forniti dalla situazione osservata, dai soggetti che la animano, la disponibilità ad accogliere l'imprevisto, il rischio e la complessità in virtù del desiderio di porre come oggetto di conoscenza tutto ciò che si offre all'intuizione caratterizzata da intenzionalità, ad un rapporto che apre alla possibilità.

---

<sup>313</sup> Cfr. D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa*, tr. it., Carocci, Roma 2004, p. 24.

Lasciar parlare i fatti dà l'impressione di una oggettività che in realtà dipende dalla legittimità delle impostazioni iniziali<sup>314</sup>. La pedagogia deve porsi di fronte all'educazione nell'unità e non nella molteplicità, assumendo una sua propria verità guidata dal comprendere che, attraverso il linguaggio quale portatore di tradizione, sia possibile distinguere il vero dal falso. È la lezione di Gadamer a proposito dell'indagine estetica, della *mimesis*, all'interno della quale «sia chi produce sia chi interpreta sono partecipi», dice Orlando Cian. Viene così messo a disposizione un paradigma interpretativo alternativo a quello quantitativo, quello proprio della dialettica domanda-risposta, soggetto-oggetto e del loro coinvolgimento. «L'ideale del sapere come conoscenza obiettiva si integra qui con l'ideale del 'prender parte', della *partecipazione*, senza la quale dominerebbe la sterilità metodica, propria di certa scienza. Nel comprendere si è inclusi in un 'accadere di verità' che lascia solo la possibilità di 'gettarsi' e 'farsi giocare' dal gioco del dialogo e ammettere l'appartenenza che questo comporta, in un continuo controllo critico»<sup>315</sup>. È necessaria la consapevolezza della distanza che pone distacco non solo tra soggetto e oggetto, ma addirittura con se stessi, è la riflessività che non determina contrapposizione ma accompagnamento delle azioni, dialogo che è colloquio con l'altro e, nello stesso tempo, rapporto dialettico tra passato e presente e rapporto con se stessi.

## 1.2 L'analisi di caso: un metodo singolare.

Superato il periodo in cui si intendevano le varie strategie di ricerca ordinate gerarchicamente e lo studio di caso veniva riconosciuto strumento utile per la fase esplorativa della ricerca stessa, ma inadatto sia a descriverne sia a verificarne le ipotesi<sup>316</sup>, nella situazione attuale si può affermare che lo studio di caso rappresenti una singolare declinazione della metodologia qualitativa, visto il suo forte interesse per lo specifico fenomeno che descrive più che per i metodi d'indagine utilizzati<sup>317</sup>. Ed è appunto la capacità di mettere a fuoco le caratteristiche del fenomeno indagato,

---

<sup>314</sup> D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica, cit.*, pp. 106-114.

<sup>315</sup> *Ivi*, p. 110.

<sup>316</sup> R.K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi, cit.*, p. 35.

<sup>317</sup> L. Cecconi, *La ricerca qualitativa come risorsa della conoscenza educativa*, in L. Cecconi (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 33.

correlandole con le interazioni esistenti in un determinato contesto, la caratteristica precipua di questa metodologia, che non ha predilezioni per gli strumenti che utilizza che possono essere qualitativi, ma anche quantitativi. L'aspetto fondamentale da salvaguardare, secondo questa prospettiva metodologica, è quello sistemico e l'intreccio tra i diversi attori e le variabili che entrano in gioco in un fenomeno complesso possono, di volta in volta, essere forniti da strumenti sia qualitativi sia quantitativi. Balza agli occhi come una realtà complessa e intrecciata tra fattori pedagogici, didattici, giuridici, amministrativi, gestionali, relazionali, come l'istituzione scolastica ben si presti, con tutti i suoi attori, ad essere oggetto di analisi di caso; mettere a fuoco e dirimere a tutto tondo un aspetto problematico all'interno di questa complessità, nel nostro caso il ruolo del dirigente scolastico nel promuovere e favorire l'azione educativa volta allo sviluppo e alla valutazione delle competenze, è stata la ragione della nostra scelta metodologica.

*Origine di un metodo.* Lo studio di caso nasce nell'ambito delle tecniche di formazione e appartiene alla tipologia delle cosiddette "tecniche attive", messe in atto per promuovere nei soggetti in formazione un apprendimento consapevole e partecipato. La sua prima utilizzazione risale agli anni Venti del secolo scorso quando la Business School di Harvard, negli USA, mise a punto una metodologia in grado di stimolare capacità analitiche, investigative e creative per affrontare e analizzare situazioni comuni e ricorrenti nella realtà<sup>318</sup>. Il riferimento epistemologico più immediato va al movimento dell'attivismo americano del primo Novecento e al suo fondatore J. Dewey<sup>319</sup>, ancorché

---

<sup>318</sup> Cfr. F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma 2002.

<sup>319</sup> John Dewey nacque il 20 ottobre 1859 a Baltimora, nel Vermont (USA), da una famiglia puritana di modeste condizioni originaria dell'Inghilterra. Nel 1880, Dewey si iscrisse al corso di laurea in Filosofia presso la *Johns Hopkins University* di Baltimora, dove venne avviato dal professor George Silvester Morris allo studio della filosofia di Hegel, che per lui rappresentò sempre «un deposito permanente nello spirito». Superato l'interesse per Hegel ed elaborato un concetto biologico della mente umana, Dewey iniziò ad approfondire la psicologia, da lui intesa come «introduzione ai principi e alla pratica dell'educazione». Fu tra i primi studiosi del pragmatismo di Charles Sanders Pierce e di William James. Nel 1884 si laureò in Filosofia con una tesi su *La psicologia di Kant*. Intraprese subito la carriera di docente universitario, prima all'Università di Chicago e dal 1905 al 1929 alla *Columbia University* di New York. I primi scritti di Dewey riguardarono sia la psicologia, studiata in funzione dell'etica e della pedagogia, sia la ricerca delle relazioni fra la scienza (positiva) e la morale, alla luce di principi empiristici ed evolucionistici. Con i primi studi nel campo della pedagogia, Dewey affrontò questioni filosofiche legate alla logica e ad una concezione strumentalistica del pensiero (pragmatismo). Nel 1896, Dewey aprì una scuola sperimentale annessa alla Facoltà di Filosofia, Psicologia e Pedagogia dell'Università di Chicago. Con questa sua iniziativa, egli si inserì nel cosiddetto "movimento delle scuole nuove", ovvero in quella serie di esperienze innovative in ambito scolastico che furono la diretta conseguenza dell'applicazione delle concezioni dell'attivismo pedagogico. Fra le principali opere di

molti altri pedagogisti abbiano sostenuto, dopo di lui, questa strada. E' noto, per esempio, come le successive teorie cognitive<sup>320</sup> ritengano l'analisi di una situazione problematica uno stimolo fondamentale per operare la ristrutturazione che rappresenta un passaggio strategico dell'apprendimento umano. Quando gli schemi mentali preesistenti si rivelano insufficienti o comunque inadeguati a recepire e rielaborare informazioni nuove, necessarie per la soluzione di nuovi problemi, l'apprendimento che opera per ristrutturazione elabora schemi nuovi che, pur partendo da ciò che il soggetto già conosce, gli consentono di incamerare gli elementi di novità e rielaborare strategie di azione e di apprendimento del tutto nuove e inconsuete, anche molto lontane dal semplice trasferimento analogico. E' quello che G. Bateson<sup>321</sup> chiama apprendimento *terziario*, in cui «scompare anche il radicamento negli *script* appresi dal contesto nel quale si è vissuti e che si è ereditato. Si esige la competenza di crearne di nuovi, proprio perché la trasformazione della realtà è così repentina da rendere inservibili non tanto e non solo i contenuti formali, ma anche gli *script* che riescono a riutilizzarli in situazioni diverse, ma non talmente nuove da risultare sconosciute»<sup>322</sup>.

Da un punto di vista della metodologia attivistica, lo studio di caso presenta tutte le caratteristiche che contraddistinguono l'apprendimento inteso come azione intelligente, trasformata dall'essere «meramente appetitiva, cieca ed impulsiva» in conoscenza capace di riflettere criticamente sul nostro stesso operare<sup>323</sup>. Esercitare la facoltà di pensare, inoltre, ci offre il grande vantaggio di avere sempre aperta la possibilità di «portare negli oggetti e negli eventi della vita significati originalmente acquisiti mediante un'analisi di pensiero, e quindi neppure limiti alla continua crescita di significato della vita umana»<sup>324</sup>. La centralità della persona che apprende è garantita, così come lo stretto legame che deve legare l'azione concreta e reale all'apprendimento

---

Dewey vanno ricordate: *Il mio credo pedagogico* (1897), *Scuola e società* (1899), *Come pensiamo* (1910), *La scuola e il fanciullo* (1913), *Democrazia e educazione* (1916), *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), *Logica: teoria dell'indagine* (1938). Dewey morì a New York il 1° giugno 1952.

<sup>320</sup> Cfr J. Piaget, *Riuscire a capire*, tr. it., Editori riuniti, Roma 1976; D. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 1991; J. Bruner, *Lo sviluppo cognitivo*, tr. it., Armando, Roma 1994.

<sup>321</sup> Cfr. G. Bateson, *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, in Id., *Verso un'ecologia della mente*, tr. it., Adelphi, Milano 1976, pp. 338 e segg.

<sup>322</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 39.

<sup>323</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 2000, p. 79.

<sup>324</sup> *Ivi*, p. 83.

stesso e, più in generale, al processo proprio della conoscenza umana, giacché «l'uomo – ci ricorda Dewey – acquista la mente nella misura in cui la conoscenza delle cose è incarnata nella vita che lo circonda»<sup>325</sup>.

Proprio questa doppia prospettiva della conoscenza attivistica, centrata sia sul processo di apprendimento, sia sul risultato che ne consegue, caratterizza lo studio di caso quando viene utilizzato come strumento metodologico per la ricerca. In letteratura molto spesso viene sottolineata la difficoltà di definire in modo preciso e circoscritto le diverse tipologie dello studio di caso, a partire dal fatto che al suo interno ci si occupa sia del processo, sia del prodotto che deriva da questo processo stesso, per cui è possibile enfatizzare ora l'uno ora l'altro di questi aspetti<sup>326</sup>. Se, come accade nella lettura fornita da R. K. Yin, lo studio di caso rappresenta un'indagine empirica che analizza un fenomeno nel suo mostrarsi olistico, sempre strettamente intrecciato con il determinato contesto<sup>327</sup> in cui si realizza, viene necessariamente enfatizzato l'aspetto processuale del fenomeno stesso. Se si presta maggiore attenzione a quello che è il prodotto del fenomeno analizzato come caso, si enfatizza il risultato specifico di un determinato caso<sup>328</sup>. Sia nell'una sia nell'altra prospettiva, rimangono comunque intatte le caratteristiche di questo strumento di ricerca che possiamo così definire: *idiografico*, *descrittivo* ed *euristico*.

*Idiografico*: si tratta di porre attenzione sempre ad una situazione particolare, ad un fenomeno, ad un gruppo di persone, ad un evento, ecc.; insomma si tratta sempre di un oggetto di ricerca singolo, particolare e delimitato, mai generalizzabile, che richiede al ricercatore non solo di lavorare sul campo, ma anche di dedicare una grande quantità di tempo all'osservazione e al contatto con i soggetti che intervengono nel caso considerato; inevitabile, dunque, che egli abbia consapevolezza dei possibili effetti di interazione che ne conseguono.

*Descrittivo*: lo stesso risultato dello studio di caso è una dettagliata ed accurata descrizione dell'oggetto di ricerca che fa leva più su strumenti di rilevazione qualitativi (osservazioni, narrazioni, percezioni, acquisizione di documenti, ecc.) che non

---

<sup>325</sup> J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 2000, p. 394.

<sup>326</sup> Cfr. R.E. Stake, *Case studies*, in N.K. Denzin, Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage 2000.

<sup>327</sup> R.K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, cit., p. 57.

<sup>328</sup> Cfr. S.B. Merriam, *Qualitative Research and Case Study. Applications in Education*, S. Francisco, Jossey-Bass 1988.



quantitativi (raccolta di dati numerici, rilevazione di regolarità/irregolarità, ecc.). Il carattere descrittivo di questo strumento è, del resto, strettamente congruente alla sua dimensione sempre idiografica, che mette sotto osservazione fenomeni che si manifestano e si evolvono sempre all'interno dell'intreccio tra numerosi fattori di cui interessano più i legami operazionali collocati nel tempo, che non le frequenze o le incidenze<sup>329</sup>.

*Euristico*: lo scopo dell'analisi di caso è la comprensione dell'oggetto di ricerca e l'attribuzione di significati nuovi o la conferma motivata di quelli già conosciuti; in entrambi i casi si tratta di una comprensione che viene perseguita a sostegno di una determinata tesi che intende tenere strettamente connesso il fenomeno, oggetto di ricerca, con il contesto in cui si manifesta. Siamo agli antipodi, ci ricorda ancora Yin<sup>330</sup>, di una prospettiva sia di esperimento, che deliberatamente isola il fenomeno studiato dal suo contesto, sia di sondaggio, che mantenendo l'azione sul contesto del fenomeno, limita il numero di variabili da tenere sotto osservazione.

**Tipi di studio di caso.** Come è evidente, queste stesse caratteristiche dello studio di caso rendono assai sfumati i contorni di una possibile categorizzazione di questo strumento di ricerca. In letteratura si raccolgono diversi tentativi di tipizzazione, ma qui si porrà attenzione solo a quelle più conosciute, frutto dei lavori di R.E. Stake e di L. Stenhouse, entrambe riprese in ambito italiano<sup>331</sup>, e quella introdotta da R.K. Yin<sup>332</sup>.

R.E. Stake individua tre tipi di studio di caso: intrinseco, strumentale e collettivo. Il primo viene intrapreso quando si vuole comprendere appieno un determinato fenomeno, tenendo connesse tutte le variabili che intervengono in quel contesto; il secondo ha lo scopo di confermare alcune intuizioni a proposito di un determinato argomento, anche ridefinendo alcune generalizzazioni già presenti nel dibattito culturale; il terzo si intraprende quando il ricercatore prende in esame più casi allo scopo di indagare un fenomeno, una condizione generale, una situazione complessa senza che ci sia un interesse particolare ad un singolo caso tra quelli presi in esame.

---

<sup>329</sup> R.K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, cit., p. 74.

<sup>330</sup> *Ivi*, p. 76.

<sup>331</sup> L. Cecconi, *La ricerca qualitativa come risorsa della conoscenza educativa*, cit., pp. 35-36.

<sup>332</sup> R.K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, cit., pp. 45-47.

L. Stenhouse, invece, elenca quattro tipi di studio di caso: *etnografico*, *di ricerca-azione*, *valutativo*, *educativo*. E' uno studio di caso *etnografico* quello che implica un singolo studio in profondità condotto attraverso l'osservazione partecipante e alcune interviste; nella *ricerca-azione* lo studio di caso si inserisce quando si vuole introdurre un cambiamento nello stesso fenomeno osservato ed è particolarmente utilizzato in situazioni scolastiche; è *valutativo*, invece, lo studio di caso che viene preso in considerazione con l'obiettivo di studiare, anche attraverso un breve lavoro sul campo, gli aspetti che possono fornire ai soggetti interessati informazioni utili alla valutazione di programmi e di politiche specifiche necessarie in un determinato ambiente, per esempio, di lavoro; infine, si definisce *educativo* lo studio di caso che vuole potenziare la comprensione di un determinato aspetto dell'azione educativa.

R.K. Yin individua cinque diversi tipi di applicazione dello studio di caso: «La più importante è *spiegare* i nessi causali nelle manifestazioni della vita reale, troppo complesse per un'indagine o per le strategie sperimentali. Nel linguaggio della valutazione, le spiegazioni collegano l'attuazione del programma con gli effetti del programma (...). Una seconda applicazione è *descrivere* un intervento e il contesto di vita reale nel quale è accaduto. Terza, gli studi di caso possono *illustrare* determinati argomenti oggetto di valutazione, sia in modo descrittivo, sia in prospettiva giornalistica. Quarta, la strategia dello studio di caso può essere usata per *esplorare* quelle situazioni nelle quali l'intervento da valutare non presenta una serie singola e distinta di risultati. Quinta, lo studio di caso può essere una *meta-valutazione*, uno studio, cioè, di uno studio di valutazione»<sup>333</sup>.

Dovendo collocare, tra queste diverse classificazioni, lo studio di caso che si è utilizzato in questa terza parte del lavoro di ricerca, occorre evidentemente introdurre una mediazione: rifacendoci alla citata classificazione di R.K.Yin, riconosciamo di aver scelto come fondamentale la funzione dello studio di caso volta alla *spiegazione* dei nessi causali che, nella vita di una istituzione scolastica, legano in modo complesso il perseguimento dello sviluppo di competenza personale e l'agire del dirigente scolastico. Tale operazione, peraltro, si è avvalsa continuamente della *descrizione* degli interventi che il dirigente scolastico, protagonista del caso studiato, ha via via messo in atto all'interno delle relazioni professionali che lo definiscono come leader

---

<sup>333</sup> *Ibidem*.

della progettualità educativa e della sua realizzazione. Entrambe queste prospettive applicative dello studio di caso sono state accompagnate dallo sforzo di *esplorare* i diversi risultati che l'azione del dirigente ha permesso di raccogliere, attraverso la cooperazione di tutti i docenti. *Modalità di utilizzo dello studio di caso*. In questa terza parte del lavoro di ricerca, il metodo dello studio di caso viene utilizzato secondo la conduzione classica<sup>334</sup> che prevede quattro fasi: la selezione, il lavoro sul campo, l'organizzazione dei documenti, il rapporto finale.

*La selezione*: si tratta del momento in cui viene individuato il caso su cui verrà condotta l'analisi a partire dall'esplicitazione delle ragioni che ci hanno condotto a sceglierlo come paradigmatico e delle modalità con cui si è avuto accesso ai luoghi, alla documentazione, alle azioni oggetto di osservazione, all'incontro con i soggetti coinvolti e alla raccolta delle testimonianze.

*Il lavoro sul campo*: è il momento della presenza diretta che prevede le osservazioni (con tutto lo spettro di distinzioni che oggi accompagnano questo strumento principe della metodologia qualitativa), le interviste (anche in questo caso possiamo trovarci di fronte a diversi livelli di formalizzazione dello strumento), l'acquisizione e la raccolta della documentazione (possono essere documenti scritti, testimonianze, fotografie o materiale multimediale, ecc.).

*L'organizzazione dei documenti*: l'analisi accurata che porta alla ricostruzione del filo conduttore che può legare tutto quanto raccolto a sostegno dell'ipotesi elaborata, è il momento organizzativo dello studio di caso.

Naturalmente questi quattro momenti sono stati preceduti dalla definizione del disegno di ricerca che ha previsto la definizione dei seguenti elementi<sup>335</sup>:

- la strategia di ricerca;
- lo scopo e il problema della ricerca;
- i postulati da verificare.

Questi diversi passaggi operativi possono essere tutti raccolti nella duplice consapevolezza di essere di fronte ad uno strumento metodologico che, da un lato, «studia un fenomeno contemporaneo entro il suo contesto di vita reale, particolarmente

---

<sup>334</sup> Cfr. L. Stenhouse, *Case study Methods*, in T. Husen, T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Oxford, Pergamon Press 1985.

<sup>335</sup> S. Fedeli, *Per una guida metodologica*, in L. Cecconi (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, cit., p. 48.

quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti»<sup>336</sup>; dall'altro, affronta una situazione in cui ci saranno molte più variabili di interesse che non dati, per cui ci si avvarrà di molteplici fonti di prova, traendo vantaggio anche da precedenti proposizioni teoriche in ordine proprio alla raccolta e all'analisi degli stessi dati.

Il lavoro di ricerca affronterà, a questo punto, lo studio di caso che, come vedremo nel dettaglio, è indirizzato ad analizzare i due problemi che rappresentano l'oggetto di ricerca: la competenza e il suo sviluppo come compito fondamentale dell'educazione formale e il ruolo del dirigente scolastico come promotore sul campo di questa prospettiva.

Il protagonista principale dello studio di caso qui presentato sarà, naturalmente, il Dirigente scolastico dell'Istituto in cui si è svolta l'osservazione (per indicarlo utilizzeremo le iniziali E.V.) attorno al quale vedremo muoversi i protagonisti della vita quotidiana all'interno di una istituzione scolastica.

---

<sup>336</sup> R.K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, cit., pp. 44-45.

## Cap. 2. Il caso: un istituto alla ricerca della competenza educativa.

L'Istituto in cui si è svolto lo studio di caso<sup>337</sup> è presente nel territorio di appartenenza dai primi anni '70, inizialmente come sede staccata con il solo biennio per istituti tecnici industriali e, successivamente, con il triennio per l'Elettronica e le Telecomunicazioni, introdotto attraverso la sperimentazione "AMBRA" nell'a.s. 1985/86. Divenuta sede autonoma nel 1987, la Scuola è stata intitolata dieci anni dopo alla memoria di una figura di spicco della cultura italiana del '900 in campo filosofico/scientifico; non a caso, poiché segno di particolare distinzione della Scuola è sempre stata la notevole attività di sperimentazione, che si è manifestata nell'attivazione, nel corso degli anni, del piano nazionale per l'informatica a livello di biennio e nell'introduzione di nuovi indirizzi, come il quinquennio di Liceo Scientifico Tecnologico (1996).

Frequentato attualmente da 750 studenti raggruppati in 30 classi, con il Riordino degli istituti superiori<sup>338</sup> nel 2010 è stato trasformato in Istituto Statale di Istruzione Superiore (I.S.I.S.) articolato in:

- Istituto tecnico per il settore tecnologico - indirizzo elettronica ed elettrotecnica – articolazione elettronica;
- Istituto tecnico per il settore tecnologico - indirizzo informatica e telecomunicazioni – articolazione telecomunicazioni;
- Liceo scientifico opzione Scienze Applicate.

La direzione della scuola è stata caratterizzata da una permanenza stabile e continuativa negli anni, con solo due capi di istituto che si sono avvicendati dal 1987 al 2009, anno in cui E.V. ne ha assunto la dirigenza. La stabilità della presidenza è stata affiancata sia da quella del personale amministrativo, sia da quella del corpo docente, motivo per cui al suo ingresso ha potuto contare su 83 insegnanti di cui 63 di ruolo e presenti da più anni nell'istituto. La conoscenza reciproca, la disponibilità al dialogo, il buon clima relazionale e la competenza disciplinare sono risultati essere gli elementi maggiormente qualificanti dell'Istituto. Il forte impulso impresso al percorso liceale dal dirigente che aveva preceduto E.V., testimoniato anche dalla realizzazione di laboratori

---

<sup>337</sup> Si tratta dell' Istituto Statale di Istruzione Superiore "L. Geymonat" di Tradate in provincia di Varese.

<sup>338</sup> Cfr. DPR n. 88 del 15 marzo 2010 e DPR n. 89 del 15 marzo 2010.

all'avanguardia di biologia, chimica, fisica e informatica, ha portato ad una progressiva riduzione delle classi dell'istituto tecnico, con due sezioni (10 classi) nel 2009/2010, a fronte di quattro sezioni (20 classi) nel liceo scientifico tecnologico.

## **2.1 La selezione del caso**

Seguendo la già citata modalità di conduzione classica dello studio di caso, si pone ora attenzione alla selezione, vale a dire alla presentazione del caso scelto e delle ragioni che ci hanno condotto a ritenerlo paradigmatico rispetto ai due temi oggetto di ricerca e al rapporto che li lega all'interno dell'istituzione scolastica.

### **2.1.1 I nuovi scenari del cambiamento.**

La normativa di riferimento delle scuole secondarie di secondo grado ha negli ultimi anni indicato percorsi nuovi. In primo luogo nell'anno scolastico 2009/2010 si concludeva il primo biennio dell'obbligo di istruzione introdotto nel 2007 con la conseguente richiesta alla scuola di certificare le competenze acquisite dagli allievi. L'Istituto non aveva preso in considerazione nell'anno precedente la problematicità della questione che necessita di scelte progettuali specifiche: non è difatti coerente sostenere di poter certificare competenze senza aver predisposto percorsi per promuoverle, osservarle e valutarle, proseguendo con una modalità di lavoro consolidata negli anni ma centrata sullo svolgimento dei programmi e sulla trasmissione di conoscenze disciplinari. Non si tratta di negare la solidità di percorsi sperimentati ma di prendere atto che il cambiamento della normativa è cogente per la scuola e, se non si vuole gattopardianamente non cambiare nulla mentre tutto cambia, magari immaginando che le competenze personali possano essere un positivo 'effetto collaterale' autogenerato dalla didattica disciplinare tradizionale, occorre una precisa assunzione di responsabilità da parte dei docenti per avviare percorsi funzionali alle nuove direttive. Per altro, lo scenario mostrava una situazione di forte disomogeneità tra il percorso tecnico e quello liceale, con punte di eccellenza, studenti classificati ai primi posti nelle gare culturali nazionali e dispositivi realizzati dagli allievi assunti all'interno di progetti universitari, a fronte di ampie fasce con livelli di apprendimento insufficienti.

Il Piano dell'offerta formativa (POF) che l'istituto aveva elaborato e adottato, espressione progettuale dell'autonomia funzionale ad esso attribuita dalla normativa e documento fondamentale nel quale vengono dichiarati gli obiettivi che la scuola intende raggiungere, le finalità formative riferite alle specificità del territorio di appartenenza, le modalità operative e quant'altro si intenda utilizzare per la realizzazione del mandato istituzionale affidato oggi alla scuola, risultava coerente con i riferimenti normativi della 'sperimentazione Brocca' ma non conteneva riferimenti alla questione dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione e al nuovo mandato che la scuola istituzionalmente stava assumendo con i documenti del Riordino degli ordinamenti (già contenuto nella legge 53/2003): promuovere le competenze degli allievi definite dal *Profilo educativo, culturale e professionale* proprio del percorso di appartenenza.

Il primo problema, quindi, è risultato essere la non coerenza tra il piano dell'offerta formativa della scuola e le norme di recente promulgate. Un problema formale, forse, al quale è risultato essere sotteso un primo problema sostanziale: lo scarso dibattito all'interno del collegio dei docenti in merito al cambiamento degli scenari pedagogici e didattici ed una marginale conoscenza della normativa sia di livello europeo sia di livello nazionale. Di fatto, la posizione prevalente era legata all'interrogativo sul perché ritenere necessario cambiare quando la storia e la prassi decennale consolidata dell'istituto aveva sortito effetti positivi, sia in merito ai risultati degli allievi sia al buon nome della scuola e la sottolineatura del fatto che fosse 'cambiato il mondo' veniva percepito come demagogico e non sostenibile nei fatti concreti.

Il POF, annualmente elaborato e adottato, è monitorato e valutato per permettere alla scuola, ai genitori e agli studenti di verificare l'efficacia e la congruenza tra quanto dichiarato e quanto realizzato. Si parte dal POF e si ritorna al POF, quindi, attraverso un percorso centrato sulla realizzazione dell'offerta formativa con i diversi gruppi-classe ed attraverso le discipline definite dagli ordinamenti. Ne deriva che gli obiettivi dichiarati nel POF devono trovare riscontro in termini operativi, metodologici e didattici, nelle programmazioni dei consigli di classe e delle singole discipline, cosa che non risultava essere presente nella documentazione agli atti; nella programmazione del consiglio di classe non erano descritte le scelte assunte per quello specifico gruppo di allievi al fine di attuare il piano dell'offerta formativa, né tantomeno nella programmazione dei docenti si ritrovavano le modalità con cui la specifica disciplina intendeva contribuire al

raggiungimento degli obiettivi dichiarati dalla scuola, ancorché il POF non fosse in linea con le norme della riforma. Ma è legittimo avere un POF che delinea un'offerta formativa e poi non ritrovare nei piani di lavoro le scelte e le modalità attuative decise per i diversi gruppi classi, con l'utilizzo delle differenti discipline? Questo con la conseguente difficoltà nella valutazione dei risultati e nell'auto-valutazione di istituto in termini di efficace ed efficiente realizzazione dell'offerta formativa. Come è possibile affermare in sede di autovalutazione finale che la scuola ha raggiunto efficacemente l'obiettivo dichiarato di «far acquisire agli studenti sia conoscenze teoriche e applicative spendibili in vari contesti di vita, di studio e di lavoro sia abilità cognitive idonee per risolvere problemi, sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati da innovazioni continue, assumere progressivamente anche responsabilità per la valutazione e il miglioramento dei risultati ottenuti»<sup>339</sup> se i docenti non hanno progettato, realizzato, documentato e valutato attività in cui le conoscenze teoriche sono state spese in un preciso contesto di vita, di studio e di lavoro, o se non è possibile per il dirigente ripercorrere la traccia documentale che attesti quali problemi da gestire autonomamente sono stati sottoposti agli allievi, in quali ambiti e con quali caratteristiche innovative? Come ed in quali situazioni è stata osservata e valutata l'assunzione di responsabilità da parte degli studenti e con quali strumenti gli stessi hanno valutato il miglioramento dei risultati ottenuti?

Il secondo problema si presentava in effetti duplice: da un lato la non coerenza dei percorsi realizzati con il già richiamato mandato istituzionale della scuola e la conseguente impossibilità di addivenire ad una certificazione delle competenze in modo trasparente, legittimo e tracciabile; dall'altra la scarsa consapevolezza circa il significato che la documentazione interna aveva assunto con il passaggio dall'impianto statalista all'impianto sussidiario e all'autonomia. I modelli utilizzati dai docenti erano senza dubbio assolutamente coerenti con la normativa precedente al 1999: i programmi dettati dallo Stato venivano assunti dai docenti, declinati all'interno della specificità della scuola e del territorio con un percorso documentato da programmazioni che esplicitavano, a livello di consiglio di classe gli obiettivi educativi e cognitivi, ed a livello di disciplina la successione degli argomenti trattati e la loro propedeuticità (senza in ogni caso specificare, in termini di azioni concrete, il contributo della disciplina al

---

<sup>339</sup> Cfr. POF dell'Istituto, A.S. 2008/09.



raggiungimento degli obiettivi del consiglio di classe, né le relative modalità di verifica e valutazione). Gli stessi modelli non possono però in alcun modo essere applicati alla impostazione funzionale a realizzare quanto previsto dalla autonoma progettazione della scuola dell'offerta formativa. Può un percorso che intenda rispettare il nuovo dettato normativo, continuare ad essere declinato in termini di programmazione disciplinare e segmentato in unità didattiche? Evidentemente no: il formalmente dichiarato (che cosa e quanto è scritto nel POF) deve essere coerente con il sostanzialmente attuato (quali azioni precise e concrete sono realizzate); se si vuole promuovere la crescita e la maturazione di competenze negli allievi è necessario progettare e realizzare percorsi centrati sulle competenze, traducendoli in prassi educative in grado di offrire uno spazio reale e concreto all'allievo, all'interno del quale promuovere le sue capacità progettuali e riflessive, mobilitandole in una situazione di compito.

Il nodo problematico che E.V., come dirigente, si è trovata a dover sciogliere è stato proprio l'attuazione di questo percorso. Nessun problema, da parte dei docenti, nel fare teoricamente propri ed inserire nel POF i principi della normativa, anche con riferimento ai richiami europei sulla questione delle competenze chiave e sul Quadro europeo delle qualifiche (EQF). Più complesso è, invece, declinare quanto dichiarato nel POF all'interno delle programmazioni dei Consigli di classe e dei singoli docenti. Se il Collegio dei docenti elabora l'offerta formativa in funzione delle norme nazionali, della specificità del territorio e della *'mission'* della scuola, il Consiglio di classe deve definire la progettazione per realizzarla: rileva la situazione di partenza della classe in termini di conoscenze, abilità e competenze; individua le competenze prioritarie da promuovere con *'quegli allievi'*; definisce i descrittori della/e competenza/e da promuovere per poterne condividere il significato e le manifestazioni; definisce le modalità di intervento, osservazione, valutazione della/e competenza/e; nella programmazione disciplinare il singolo docente esplicita come intende utilizzare i contenuti (conoscenze e abilità) per promuovere tali finalità. Questo anche in riferimento ai documenti del Riordino dei licei e degli istituti tecnici, con quanto sottolineato nelle Indicazioni e nelle Linee guida in termini di progettazione per competenze e di didattica laboratoriale.

### **2.1.3 I dati oggettivi.**

Se le questioni pedagogiche e i riferimenti alle norme hanno permesso di avviare a livello di Collegio la riflessione sulla necessità che per esercitare la professione docente occorra leggere, discutere, conoscere i processi e le ragioni che hanno determinato il cambiamento in atto, i dati oggettivi raccolti nell'a.s. 2009/2010, hanno consentito di incrinare le certezze consolidate sul fatto che l'istituto potesse ritenersi immune dall'obbligo di riflettere criticamente sul proprio operato. L'analisi degli atti amministrativi ha permesso la ricostruzione del seguente quadro presentato nel primo collegio del settembre 2010:

- *numero di studenti che non hanno concluso regolarmente il percorso*: nell'anno scolastico 2005/2006 gli studenti iscritti all'Itis sono stati 96 dei quali solo 27 hanno regolarmente conseguito il diploma nel 2009/2010; i 69 studenti che non hanno avuto un percorso regolare rappresentano il 71,9%. Nello stesso anno gli studenti iscritti allo scientifico tecnologico sono stati 80 dei quali 65 hanno superato, dopo il percorso regolare di cinque anni, l'Esame di Stato; l'insuccesso è risultato pari al 18,8%, percentuale decisamente inferiore rispetto a quella dell'istituto tecnico ma in ogni caso non indifferente per allievi che affrontano, in genere con esiti più che positivi all'esame di licenza media, il percorso liceale;
- *numero di 'nulla osta' rilasciati*: nel corso dell'anno scolastico 2009/2010 i 'nulla osta' al passaggio ad altra scuola richiesti dai genitori (ed ottenuti in quanto atto dovuto) sono stati 80, a fronte di 25 studenti in ingresso provenienti da altri istituti; ancorchè soprattutto nel corso del primo biennio la richiesta di spostamento non sia infrequente, anche in virtù dei percorsi facilitati detti 'passerelle', un saldo negativo di 55 studenti che hanno scelto di lasciare l'istituto equivale alla perdita netta di due classi, ed è elemento non semplicisticamente liquidabile ipotizzando ragioni di scelta sbagliata da parte degli studenti. Peraltro, solo 51 allievi frequentavano il biennio, mentre i restanti erano di classe terza o quarta;  
*tassi di ripetenza*: i percorsi liceali non hanno presentato punte di bocciature elevate, con un massimo del 15% nelle classi terze, mentre nel percorso dell'ITIS la percentuale di non ammessi alla classe successiva è stata del 36,8% nelle classi prime, del 21% nelle classi seconde e del 46% nelle classi terze;
- *limitata efficacia dei corsi di recupero*: i corsi attivati a seguito della sospensione del giudizio in sede di scrutinio finale hanno avuto diversi livelli di successo con

conseguente esito positivo o negativo nelle prove di recupero di fine agosto. Le percentuali dei debiti recuperati sono state le seguenti: classi prime ITIS il 66% , classi seconde ITIS il 38,8%, classi terze ITIS il 57%; seconde Liceo ST il 49%, terza Liceo ST il 36%, quarte Liceo ST il 47%; positivi gli esiti per le classi quarte ITIS e prime Scientifico tecnologico (pari quasi al 100%). Il limitato successo nella gran parte delle classi non consente anche rispetto all'investimento economico di valutare positivamente la scelta che ha comportato un costo pari a 16.850,00 €.

- *note disciplinari*: nei registri di alcune classi, in particolare le classi prime, seconde e terze ITIS, gli spazi per registrare le note disciplinari sono risultati insufficienti al punto di rendere necessario approntare fogli aggiuntivi e predisporre un modulo di registrazione separato. Per gestire il problema del comportamento, la richiesta da parte dei docenti è stata essenzialmente quella di rigidi interventi sanzionatori da parte del dirigente, con allontanamento dell'allievo dalle lezioni e dalla scuola. La riflessione della adeguatezza o meno delle metodologie di insegnamento adottate, e della opportunità di limitare l'utilizzo delle prassi non funzionali, quale in particolare la lezione frontale, non veniva presa in considerazione;
- *progetti*: quali caratteristiche devono avere i cosiddetti 'progetti' di un istituto per essere congruenti allo scopo di promuovere il successo formativo degli allievi? Occorre siano riconducibili alla programmazione di istituto, in linea con gli obiettivi del POF, coerenti con il decreto sul *Nuovo obbligo di istruzione* per le classi prime e seconde e, per tutti gli allievi, con la progettazione del Consiglio di Classe. Dall'analisi di quanto realizzato nell'anno scolastico 2009/2010 è emerso che mancavano tali premesse; i progetti sono risultati troppi, dispersivi e lontani dagli obiettivi dichiarati nel POF. In alcuni casi si era trattato di progetti legati ad attività gradite ai docenti piuttosto che agli studenti, cosa che aveva determinato la partecipazione di poche unità di allievi a fronte di un impegno economico comunque sensibile<sup>340</sup>; in altri, si è potuto rilevare come si trattasse di progetti

---

<sup>340</sup> Ad esempio il progetto di avvio alla musica, con cinque soli studenti iscritti ed una spesa comunque da sostenere per il teatro nella manifestazione finale.

attivati e realizzati da un docente referente senza una effettiva ricaduta sulle classi e sulla scuola<sup>341</sup>;

- *percorsi in alternanza scuola/lavoro*: a differenza di quanto attivato dagli altri istituti tecnici della provincia, non era stata considerata negli anni precedenti l'opportunità di realizzare percorsi di alternanza introdotti ora dai decreti di Riordino che prevedono anche la costituzione di un Comitato Tecnico Scientifico composto da docenti, genitori, esponenti del mondo del lavoro e delle professioni, amministratori provinciali, per assicurare il rapporto tra la scuola e il mondo del lavoro.

I problemi aperti hanno indirizzato la riflessione verso la necessità di affrontare globalmente ed unitariamente la questione, anche in funzione della situazione in cui stava venendo a trovarsi l'istituto per effetto del Riordino degli ordinamenti. Nella provincia di appartenenza, negli anni '90, erano state autorizzate due sole sperimentazioni per il percorso di Liceo scientifico tecnologico, uno nel nord della provincia, all'interno di un liceo scientifico, l'altro nell'istituto tecnico oggetto del presente studio di caso; la giustificazione che aveva sostenuto a livello istituzionale quest'ultima scelta era rappresentata dal fatto che all'interno di un Istituto tecnico, il neonato percorso liceale avrebbe avuto garantita la presenza di laboratori già strutturati. Questo nuovo percorso, negli anni successivi, era stato fortemente favorito nelle scelte interne della scuola ed i docenti di ruolo avevano sempre più espresso la volontà di essere assegnati alle classi liceali, cosa che ha determinato, da un lato, stabilità e continuità in questo indirizzo, oltre che aumento dell'attrattiva, dall'altro un *turnover* maggiore di insegnanti nell'indirizzo tecnico. Se si aggiunge che nel territorio circostante non è presente un istituto professionale per il settore dell'industria, e che l'orientamento da parte della scuola media è stato improntato, come costume

---

<sup>341</sup> È stato il caso, ad esempio, del Progetto QSA (Questionario sugli Stili di Apprendimento): scopo del progetto era quello di raccogliere informazioni sugli stili di apprendimento nelle classi prime, in modo da favorire la riflessione e la discussione tra insegnante e studenti, aiutare gli studenti a sfruttare a fondo i propri punti di forza e intervenire sui propri punti deboli adottando opportune strategie, permettere agli insegnanti di operare scelte condivise e personalizzate in sede di Consiglio di classe da tradurre operativamente in cambiamenti e/o strutturare interventi di classe, di gruppo o individuali. A fronte di una potenzialità scientificamente validata dello strumento, alla somministrazione del questionario QSA è seguita solo per una classe la ripresa dei dati nella progettazione educativa e concreta dei percorsi educativi. In tutte le altre situazioni, somministrato il QSA e raccolti i risultati, la progettazione proseguiva esattamente uguale a quanto fatto negli anni precedenti.

consolidato in Italia, ancorché illogico, ad indirizzare i più preparati verso il liceo, si comprende come il divario tra i due indirizzi sia negli anni significativamente aumentato. Le norme di Riordino hanno cancellato tutte le sperimentazioni determinando la scomparsa dallo scenario normativo del Liceo scientifico tecnologico; è stata attivata l'opzione "scienze applicate" all'interno del liceo scientifico, il cui percorso non è in alcun modo riconducibile all'impianto curricolare del precedente: 27 ore settimanali nel biennio contro le 34, nessuna ora di laboratorio<sup>342</sup> a fronte delle 9 ore settimanali del liceo scientifico tecnologico. Forte contrazione di organico, dunque, anche se il cambiamento all'avvio ha interessato le sole classi prime, ed un problema contingente determinato dalla trasformazione dell'istituto da ITIS a ISS<sup>343</sup>: la separazione degli organici<sup>344</sup> tra i due indirizzi. Tutti i docenti dell'istituto erano, infatti, inquadrati nell'organico unico dell'ITIS e solo attraverso la domanda di trasferimento avrebbero potuto passare al liceo; questo col vincolo, comunque, delle precedenze definite dall'ordinanza ministeriale di riferimento che prevedono come primo movimento la sistemazione dei soprannumerari col criterio della residenza (in successione: scuola nel comune, nel distretto, nella provincia di residenza). L'effetto è risultato il seguente: i docenti "anziani", ai primi posti nelle graduatorie interne di istituto, non hanno ottenuto l'assegnazione alle classi del liceo delle scienze applicate; in queste sono entrati, per lettere e matematica, docenti soprannumerari di istituti superiori vicini; il 'clima' interno dell'istituto ha perso la consolidata serenità. Gli spazi di necessario intervento per promuovere qualitativamente la crescita dell'istituto sono risultati, di conseguenza, molteplici e differenziati.

In primo luogo, l'obiettivo assunto è stato quello di costruire un percorso di studio e di lavoro funzionale al superamento delle criticità più evidenti; questo favorendo il confronto, valorizzando le professionalità, ponendo obiettivi da raggiungere concreti e verificabili, avviando azioni formative sul tema della progettazione per competenze, con la presa d'atto che il loro sviluppo viene posto come fine istituzionale dell'agire educativo in campo formale. Come abbiamo visto, tutta un'ormai ricca letteratura

---

<sup>342</sup> Le ore di laboratorio prevedono la compresenza di due docenti, un insegnante teorico e un insegnante tecnico-pratico (cd. ITP), più l'assistente tecnico di laboratorio.

<sup>343</sup> Sigla che indica gli Istituti Statali di Istruzione Secondaria Superiore con più indirizzi di studio.

<sup>344</sup> La dotazione organica di personale docente viene attribuita a ciascuna scuola in base al numero delle classi, delle discipline dell'ordinamento e del tempo scolastico delle classi funzionanti.

testimonia<sup>345</sup> come l'analisi e, quindi la valutazione di una competenza in campo educativo, abbia bisogno di una complessa pluralità di prospettive, a partire dall'utilizzo di una semantica articolata che permetta di descrivere l'intervento delle capacità personali nella manifestazione della competenza, di distinguere un comportamento abile dall'agire competente, di progettare situazioni adatte a sviluppare competenze. Il Regolamento sulla valutazione<sup>346</sup> di recente emanazione, aveva già reso necessario avviare un confronto sul fatto che la valutazione assume oggetti diversi - il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni - ciascuno dei quali necessita di percorsi e strumenti appropriati di progettazione e rilevazione. Elementi senza dubbio di complessità, ma più che mai necessari per aprire la prassi educativa dell'istituto non tanto e non solo alla valutazione e alla certificazione di competenze, ma anche e soprattutto alla ricerca di strategie per il massimo sviluppo delle capacità di ciascun allievo, per aiutarlo a diventare, sempre di più, persona autonoma, libera e responsabile. In tal senso, non è accettabile che professionisti dell'educazione quali gli insegnanti non conoscano i termini della questione e non si confrontino per assumere una visione condivisa della *mission* della scuola in cui operano. Per di più quando, come nel caso di questa scuola, si tratta di insegnanti coscienti, affezionati ai loro studenti, disciplinarmente preparati.

## 2.2 Il lavoro sul campo.

E' questo il momento relativo alla conduzione dello studio di caso in cui si entra nel vivo della situazione presa in esame e si procede attraverso l'osservazione, l'acquisizione e la raccolta della documentazione all'analisi dei processi che si stanno via via realizzando nel processo di cambiamento.

Inutile dire che proprio l'avvio di questo processo di cambiamento ha rappresentato un momento delicato in quanto l'obiettivo era favorire un approccio critico al problema,

---

<sup>345</sup> Cfr. A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008.

<sup>346</sup> DPR n. 12 del 22 giugno 2009, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 191 del 19-8-2009.

promuovere l'assunzione personale della responsabilità educativa, sostenere la condivisione delle scelte senza che si venissero a creare spaccature e contrapposizioni professionalmente inutili.

La formazione dei docenti è risultata essere la questione nodale prioritaria, da sviluppare in ordine ad almeno tre ambiti:

- conoscenze di carattere giuridico-istituzionale, in particolare per i docenti del biennio da subito impegnati ad attuare percorsi di insegnamento/apprendimento nel quadro del Nuovo obbligo di istruzione;
- progettazione per competenze con l'analisi e lo studio delle diverse metodologie didattiche funzionali alla partecipazione attiva degli studenti e orientate all'acquisizione di competenze;
- valutazione e autovalutazione e certificazione delle competenze.

Un primo intervento del dirigente, dopo la presentazione degli scenari in cui l'istituto si collocava in conseguenza ai cambiamenti normativi, è stato quello di chiedere al Collegio una riflessione sui criteri e sulle cinque aree individuati negli anni precedenti<sup>347</sup> per la nomina delle Funzioni strumentali alla realizzazione del Piano dell'offerta formativa<sup>348</sup> considerando che alcune delle funzioni risultavano ora scarsamente coerenti con le attuali esigenze dell'istituto; il percorso è stato quello di proporre tre ulteriori aree connesse alla nuova normativa (certificazione delle competenze, valutazione, alternanza scuola/lavoro) e chiedere ai docenti, con un questionario di rilevazione interno, di esprimere un giudizio di merito circa l'importanza (da 1 priorità massima a 8 priorità minima) che ciascuno attribuiva alle otto aree complessivamente considerate, con la possibilità di segnalare altre eventuali aree di interesse. L'esito da un lato ha permesso ai docenti di riflettere responsabilmente sulle

---

<sup>347</sup> Il CCNL scuola 1998/2001 ha introdotto le *funzioni* obiettivo, al fine di valorizzare la professionalità e l'impegno aggiuntivo degli insegnanti e per la realizzazione dell'offerta formativa. Il successivo CCNL scuola del triennio 2002/2005 ha modificato le finalità di tali funzioni definendole *funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa*, correlate a tutte le attività della scuola, a quelle di insegnamento oltre che a quelle organizzative. Fino all'a.s. 2008/2009 le aree definite per l'attribuzione delle funzioni strumentali erano: 1) sistema qualità; 2) gestione della biblioteca scolastica; 3) orientamento; 4) coordinamento progetti triennio di specializzazione; 5) sostegno ai genitori.

<sup>348</sup> La normativa di riferimento è l'art. 33 del CCNL scuola 2006-2009. Le funzioni strumentali sono identificate con delibera del Collegio dei docenti in coerenza con il Piano dell'Offerta Formativa, cioè in relazione alle concrete esigenze del POF (non più in riferimento ad aree astrattamente precostituite come accadeva in passato con le funzioni-obiettivo). Il Collegio dei docenti definisce i criteri di attribuzione, il numero e i destinatari delle funzioni strumentali.

scelte effettuate, dall'altro ha consentito al Collegio di deliberare sulla base di una ampia condivisione. Le priorità espresse hanno evidenziato l'esigenza di attivare, nell'ordine, le funzioni strumentali per la certificazione delle competenze, la valutazione, l'orientamento, l'alternanza scuola-lavoro, il supporto informatico alla didattica. La scelta di assegnare due docenti all'area della certificazione delle competenze e di avviare un lavoro unitario con il docente funzione strumentale per la valutazione, ha permesso la realizzazione di un percorso in piccolo gruppo con l'apporto delle competenze di ciascuno. La predisposizione di uno spazio dedicato sulla piattaforma del sito internet dell'istituto, ha permesso di aggiornare costantemente tutti gli insegnanti sul procedere dei lavori e di aprire spazi di discussione e confronto in itinere, se pure con le criticità che un percorso innovativo comunque genera.

Il modello organizzativo del percorso è stato intenzionalmente progettato con gli obiettivi e le strategie di seguito elencate:

- identificare metodologie e predisporre strumenti funzionali alla progettazione per competenze e loro certificazione;
- favorire l'orientamento professionale al compito, definendo obiettivi chiari da raggiungere e prodotti concreti da realizzare, ed utilizzando i documenti normativi come strumenti di lavoro;
- ridurre gli spazi di discussioni su questioni formali ed aumentare quelli su questioni sostanziali attraverso l'utilizzo dello studio di caso e dell'*incident* riferiti a situazione reali dei gruppi-classe e/o singoli allievi, anche con il supporto di un esperto esterno;
- utilizzare metodologie di lavoro riproducibili nelle attività con gli studenti, riflettere criticamente su di esse e favorire la trasposizione progressiva nella prassi didattica quotidiana<sup>349</sup>;

---

<sup>349</sup> In particolare, cinque docenti dell'istituto, individuati dal Dirigente sulla base della disponibilità al cambiamento e della condivisione di fatto del paradigma della personalizzazione, sono stati invitati nella progettazione e realizzazione di una *Learning Week* presso un istituto tecnico lombardo, situato in altra provincia. Il progetto *Learning Week*, promosso dalla Regione Lombardia e cofinanziato con Fondi Sociali Europei, è un percorso formativo innovativo che mette lo studente al centro di un cammino di apprendimento e scoperta attraverso veri e propri corsi intensivi concentrati in un periodo di tempo breve, 40 ore in una settimana di attività, dedicati a uno o più ambiti culturali e disciplinari. La LW in questione, intitolata «LARSAttivi: laboratori per l'approfondimento, il recupero e l'approfondimento in italiano, inglese ed elettrotecnica», è stata organizzata in collaborazione con un centro di ricerca universitario, e ha



- contaminare i lavori dei gruppi organizzando gli stessi in forme differenti nelle diverse fasi di lavoro;
- realizzare il confronto dei lavori dei gruppi e la disseminazione dei contributi attraverso l'intreccio dei gruppi stessi nelle varie fasi;
- revisionare il POF e i documenti interni di istituto;
- produrre nuovi modelli per la programmazione del Consiglio di classe e disciplinare;
- utilizzare gli incontri in plenaria per la condivisione degli aspetti fondamentali su cui impostare il lavoro e, successivamente, per le delibere conclusive da assumere;
- valorizzare le professionalità e, in particolare, i docenti «funzioni strumentali»;
- garantire la tenuta del percorso attraverso la gestione da parte dello staff di dirigenza;
- promuovere una leadership diffusa;
- favorire la collaborazione con l'Università, la partecipazione a seminari, convegni, percorsi di formazione in rete con altri istituti per aprire al confronto e allo studio e ridurre l'autoreferenzialità.

---

avuto come oggetto il consolidamento delle conoscenze disciplinari di 30 allievi con debiti al termine del primo trimestre, attraverso l'utilizzo della didattica per competenze. La LW ha inteso, infatti, sviluppare pratiche didattiche che permettano agli allievi di migliorare il livello di acquisizione dei contenuti disciplinari, la consapevolezza delle personali modalità di costruire apprendimento personale, la motivazione all'apprendimento e lo sviluppo di competenze personali. Attraverso la realizzazione di tre laboratori interdisciplinari, si è inteso favorire lo sviluppo di competenze personali osservate, valutate e certificate attraverso procedure e strumenti appositamente predisposti. Tenendo conto del doppio livello di bisogni formativi osservati in ingresso, sono stati oggetto di valutazione e attestazione i seguenti elementi:

- recupero/consolidamento dei contenuti disciplinari in italiano, inglese, elettrotecnica;
- livello di sviluppo delle competenze personali manifestate in situazioni di compito che mettono in campo conoscenze ed abilità disciplinari recuperate/consolidate;
- livello di sviluppo della competenza di analisi delle proprie modalità di apprendimento ed individuazione dei propri specifici bisogni formativi;
- livello di sviluppo di competenze in *peer education*, funzionali all'apprendimento all'interno di un gruppo eterogeneo rispetto ai livelli di conoscenza disciplinare.

I cinque docenti hanno progettato la LW come parte del percorso formativo di istituto, attraverso una stretta collaborazione con il Dirigente, ed hanno sperimentato con le rispettive classi i percorsi successivamente proposti agli studenti dell'istituto tecnico. L'esperienza è stata oggetto di restituzione al Collegio dei docenti e di riflessione e confronto con i percorsi attivati nell'istituto.

L'attività ha preso avvio con una fase di informazione/formazione, fondamentale per la condivisione dei significati, alla quale è seguita la fase di formazione con modalità laboratoriale<sup>350</sup>.

### 2.2.1 La condivisione dei significati.

**Il concetto di competenza.** I docenti, ponendosi di fronte al problema della competenza, hanno potuto partire da un elemento nuovo e positivo, finora mancato nell'altalenante susseguirsi degli interventi di politica scolastica: una definizione del termine *competenza* assunto in un documento ufficiale. Nelle *Linee guida a sostegno dell'autonomia organizzativa, didattica e di ricerca e sviluppo delle istituzioni scolastiche*<sup>351</sup> indirizzate agli Istituti tecnici<sup>352</sup> si trova, infatti, un Glossario che sgombra il campo da possibili interpretazioni soggettive e definisce la competenza: «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale». Nel contesto del *Quadro Europeo delle Qualifiche* le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia. Fonte dichiarata di tale definizione è la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (2008/C 111/01). Questo significato è differente rispetto a quello attribuito al termine competenze nel *Regolamento del nuovo esame di Stato* nel 1998<sup>353</sup> in cui le competenze sono definite come possesso di abilità; aver potuto condividere all'interno del Collegio dei docenti la definizione di un concetto complesso, è stato un vantaggio importante per acquisirne una connotazione corretta e coerente con la prospettiva pedagogica che il Collegio stesso ha responsabilmente fatto propria. Il fuoco dell'azione educativa non

---

<sup>350</sup> L'attività sviluppatasi nell'A.S. 2010/2011 è proseguita nell'anno scolastico successivo con una prima fase nel mese di settembre, in cui alcuni docenti hanno condotto tre giornate di lavoro organizzate in una prima parte di presentazione teorica del tema trattato, seguita da un'attività laboratoriale su compito.

<sup>351</sup> Si tratta del *Documento orientativo*, pubblicato il 30 aprile 2010, che accompagna i *Regolamenti degli Istituti Tecnici e professionali* ed ha lo scopo, come dice il titolo stesso, di fornire una guida di lettura delle norme generali al fine di tradurle nella concretezza della prassi educativa.

<sup>352</sup> A supporto del DPR 88/2010; il *Glossario* è presente anche nelle *Linee guida per gli Istituti professionali*.

<sup>353</sup> «L'analisi e la verifica della preparazione di ciascun candidato tendono ad accertare le conoscenze generali e specifiche, le competenze in quanto possesso di abilità, anche di carattere applicativo, e le capacità elaborative, logiche e critiche acquisite» (cfr. art. 1, co. 3, D.P.R. n. 323 del 23 luglio 1998).

rimane più l'oggetto dell'apprendimento, vale a dire conoscenze e abilità disciplinari, e si sposta significativamente dalla consolidata tradizione dell'istituto che ha visto l'intenzionalità educativa esaurirsi nel compito di una sia pur consapevole acculturazione dell'allievo. In questa ottica, è risultato interessante rileggere le esperienze di didattica modulare<sup>354</sup> che, pur essendo centrate sullo sviluppo dei contenuti disciplinari e non sulle competenze personali degli allievi, hanno testimoniato nell'ultimo decennio, soprattutto nelle scuole secondarie di II grado, il successo di un modello di flessibilità didattica realizzabile e sostenibile.

Una analoga riflessione può essere fatta sulla questione della certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione. Nel 1999, la legge n. 9 del 20 gennaio, recante *Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione*<sup>355</sup> all' art. 1 c. 4 richiedeva a conclusione del periodo di istruzione obbligatoria, nel caso di mancato conseguimento del diploma o della qualifica, che venisse rilasciata all'alunno una certificazione attestante l'adempimento dell'obbligo di istruzione o il proscioglimento dal medesimo e indicante le *competenze acquisite* attraverso il percorso compiuto. Questa norma, apparsa ad anno scolastico ampiamente avviato e senza alcun dibattito pedagogico preparatorio, non avviò alcuna riflessione sul termine competenza, lasciando inalterate nei suoi quattro anni di esistenza, sia le modalità di lavoro didattico, sia le modalità di valutazione connesse a favore di chi lasciava la scuola avendo concluso l'obbligo scolastico. Altro discorso è quello aperto dal D.M. 139 del 22 agosto 2007<sup>356</sup> che, nell'allegato documento tecnico riprende le indicazioni europee e dichiara che «i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti a quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico–tecnologico, storico-sociale)» e «costituiscono “il tessuto” per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa». Gli assi culturali sono articolati in competenze di base per ciascuna delle

---

<sup>354</sup> Cfr. G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 1998; Id., *Modularità e didattica*, in G. Cerini, D. Cristanini, *A scuola di autonomia*, Tecnodid, Napoli 1999.

<sup>355</sup> La legge innalzava a nove anni l'obbligo di istruzione; venne abrogata dall'art. 7 della L. 53/2003.

<sup>356</sup> Cfr. D.M. n. 139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

quali il Dirigente scolastico certifica il livello raggiunto, utilizzando il modello introdotto dal successivo D.M. 27 gennaio 2010 n. 9; in tale modello si certificano le competenze di base relative agli assi culturali, acquisite dallo studente con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza: 1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire e interpretare l'informazione.

Le questioni molteplici sollevate dai due decreti sono state presentate in sede di Collegio dei docenti ma rimandate alla analisi dei gruppi di lavoro. In primo luogo viene rilanciata la strumentalità delle discipline che già aveva sollevato rumore con l'utilizzo del termine competenza personale legato alla L. 53/03 e alla conseguente necessità di introdurre non solo il concetto di personalizzazione dei percorsi, ma anche uno strumento adatto alla valutazione e alla certificazione delle competenze personali: non essendo sovrapponibili al concetto di conoscenze e abilità, necessitano di un trattamento valutativo coerente con la loro natura. Appare evidente l'analogia in termini di approccio metodologico tra il dichiarato del decreto ministeriale 139/07, le competenze di base costituiscono "tessuto" per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave, e la specificazione contenuta nelle Indicazioni nazionali per la realizzazione dei piani di studio del 2004 circa gli obiettivi specifici di apprendimento: la scuola organizza per lo studente «attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari»<sup>357</sup>. In entrambi i casi, per i docenti significa impostare percorsi educativi che vedano, da un lato, un preciso rispetto delle norme generali date dallo Stato, dall'altro, una precisa e responsabile assunzione di autonomia didattica ed organizzativa che permetta di individuare obiettivi formativi congruenti con la situazione specifica di ciascuna realtà educativa e i bisogni formativi degli allievi. Il lavoro affidato ai gruppi organizzati come consigli di classe, ha inteso sollecitare l'individuazione di obiettivi formativi adatti e significativi per ciascun allievo, definiti in termini di apprendimenti unitari e testimoniati in situazioni di compito, più o meno complesse, nelle quali le competenze

---

<sup>357</sup> Cfr. D. Lgs. 59/04, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati della scuola primaria e secondaria di I grado*.

personali maturate da ciascuno trovavano lo spazio per manifestarsi e potevano intersoggettivamente essere osservate e valutate. Un'accezione di competenza personale inequivocabilmente distinta da quella di abilità, ancorché ad essa legata, ma caratterizzata dall'unitarietà, dalla complessità e dalla situazionalità che caratterizza l'agire personale di ciascuno. Si comprese subito come una questione così complessa aveva bisogno di strategie e di strumenti diversi, che necessitava di una revisione seria dell'impianto organizzativo, necessariamente coerente con le prospettive pedagogiche e culturali che lo caratterizzano.

Il rischio, tuttavia, di sovrapposizione dei concetti di competenze di base e competenze chiave, le prime da certificare all'interno dello sviluppo delle seconde, non è indifferente se si pensa alla fatica storica e l'opposizione al cambiamento che la scuola italiana ha sempre manifestato. Nella prassi educativa, tale sovrapposizione di concetti potrebbe semplicemente significare l'attribuzione a 'competenze di base' del significato di 'contenuti disciplinari' per cui niente scossoni né stravolgimenti ai percorsi di insegnamento-apprendimento tradizionali, poche o nulle le necessità di revisione organizzativa dei percorsi curricolari, veloce *lifting* degli strumenti di valutazione e di certificazione. Con buona pace, ovviamente, del problema enorme legato al miglioramento della qualità degli apprendimenti degli studenti italiani e, men che meno, del problema della personalizzazione dell'apprendimento che parrebbe essere così importante, secondo un'ampia parte della letteratura pedagogica internazionale<sup>358</sup>, per questo processo di miglioramento. Se poi il Certificato delle competenze diviene un duplicato della pagella, poco importa. Uno strumento per gestire questa questione è stata la richiesta da parte del dirigente di fornire le evidenze che rendessero tracciabili il percorso di certificazione, in virtù della responsabilità che viene a lui affidata come dichiarante e firmatario della certificazione stessa. Come rispondere ad un genitore che chiede contezza della certificazione di livello intermedio piuttosto che avanzato in una determinata competenza se non è possibile ricostruire il processo di apprendimento valutato?

---

<sup>358</sup> Cfr. M.E. Mincu, *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, SEI, Torino 2011.

**Un laboratorio per condividere un significato.** La modalità di formazione, come detto, ha visto momenti di attività laboratoriali su compiti che permettessero ai docenti di sperimentare personalmente l'approccio teorico presentato. La conduzione dei gruppi è stata affidata a due docenti che hanno seguito un percorso di formazione per formatori presso un Centro di ricerca universitario. Per esemplificare si riportano due delle attività realizzate. Nel primo laboratorio ogni gruppo di 15 docenti circa è suddiviso in due sottogruppi: cinque, con la tecnica dell'acquario, drammatizzano la seguente situazione:

*La famiglia Rossi ha acquistato una nuova casa, per la quale ha contratto un considerevole mutuo bancario. Firmato il rogito notarile, si riunisce per **progettare il trasloco**, di cui deve determinare tempi, mezzi di trasporto, risorse umane da coinvolgere, tecniche ...etc. Dovrà tener conto anche di un budget medio, degli impegni dei componenti della famiglia ....*

Gli osservatori seguono completando individualmente la scheda di lavoro individuale, poi, in una seconda fase, tutti gli osservatori si riuniscono per discutere; ugualmente i 'personaggi' si ritrovano per tipologia (padri, madri, nonne, figli, figlie). In plenaria si confrontano le competenze individuate con quelle del documento del Nuovo obbligo.

Nel secondo laboratorio ciascun gruppo assiste a due situazioni in cui due 'dirigenti scolastici' (i due conduttori) si avvicendano a turno nella gestione di un Consiglio di classe simulato, assumendo il primo un atteggiamento impositivo/autoritario, il secondo un atteggiamento indeciso/perplesso. I personaggi, docenti del Consiglio di classe, hanno un ruolo definito da interpretare. La riflessione conclusiva correla i comportamenti del dirigente al rendimento del Consiglio di classe in termini di assunzione e realizzazione del compito assegnato, motivazione e competenze mobilitate; il paragone è con le modalità di gestione del gruppo-classe da parte del docente che hanno maggiori possibilità di motivare gli studenti, migliorare la partecipazione e mobilitare le competenze personali.

**LABORATORIO 1) - SCHEDA N°1: OSSERVAZIONE A LIVELLO DI PICCOLO GRUPPO** – Docente di : \_\_\_\_\_ (indicare la disciplina)

<b>Situazione:</b> La famiglia Rossi ha acquistato una nuova casa, per la quale ha contratto un considerevole mutuo bancario. Firmato il rogito notarile, si riunisce per <b>progettare il trasloco</b> , di cui deve determinare tempi, mezzi di trasporto, risorse umane da coinvolgere, tecniche ...etc. Dovrà tener conto anche di un budget medio, degli impegni dei componenti della famiglia ....						
<b>Compito:</b> Ciascun osservatore individua e descrive quattro competenze che contraddistinguono il contributo fornito da ciascun membro del gruppo.						
Competenze	Livello	Padre	Madre	Nonna	Figlia	Figlio
1.	Alto					
	Medio					
	Basso					
2.	Alto					
	Medio					
	Basso					
3.	Alto					
	Medio					
	Basso					

**SCHEDA N°1 bis: Gli osservatori si riuniscono in gruppo e confrontano le competenze individuate (Scheda 1) con le Competenze di base del DM sul Nuovo Obbligo di istruzione, riconducendo le osservazioni, se possibile, ad una Competenza chiave di cittadinanza.**

<b>Descrittori di osservazione</b>	<b>Competenza di base</b>	<b>Capacità</b>	<b>Asse culturale</b>	<b>Competenze chiave di Cittadinanza</b>
1. Scambia con i componenti del gruppo idee, opinioni, punti di vista.	Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.	Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni e idee per esprimere anche il proprio punto di vista.	Asse dei linguaggi	
2. E' in grado di individuare <i>step</i> di lavoro.	Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi.	Progettare un percorso risolutivo strutturato in tappe.	Asse matematico	
3. E' consapevole dell'importanza della tecnologia nella risoluzione di problemi pratici della vita quotidiana.	Essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.	Riconoscere il ruolo della tecnologia nella vita quotidiana.	Asse scientifico-tecnologico	
4. Partecipa alla progettazione considerando come vincolo il rispetto dell'ambiente e delle persone.	Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente	Adottare nella vita quotidiana comportamenti responsabili per la tutela ed il rispetto dell'ambiente	Asse storico-sociale	



## I Personaggi

<b>Ruolo:</b> Padre	<b>Caratteristiche:</b> Organizzatore un po' distratto; ha ben chiaro ciò che si deve fare ma non ha senso pratico e concretizza poco. Non si preoccupa dell'aspetto economico del problema.
<b>Ruolo:</b> Madre	<b>Caratteristiche:</b> Vuole che il trasloco si realizzi al più presto e con il minor costo possibile. Maniaca dell'ordine, desidera che ogni cosa trovi il posto giusto.
<b>Ruolo:</b> Nonna	<b>Caratteristiche:</b> E' la madre della donna della coppia. E' un tipo cui piace comandare e disprezza un po' il genero. Non è d'accordo sulle modalità con cui la coppia educa i figli.
<b>Ruolo:</b> Figlio (17 anni)	<b>Caratteristiche:</b> E' interessato solo alla sua borsa che contiene il suo materiale sportivo, non intende lasciarsi coinvolgere troppo ed è poco disponibile a contribuire alla realizzazione del trasloco.
<b>Ruolo:</b> Figlio/a (20 anni)	<b>Caratteristiche:</b> Obbediente, solidale con il padre, ordinato. Si dimostra collaborativo. E' preoccupato che la sua camera sia tinteggiata con il suo colore preferito.

**SCHEDA N°2a: OSSERVAZIONE DA PARTE dei Personaggi**

**Ruolo assunto nella simulazione :** \_\_\_\_\_

**Situazione:**

La famiglia Rossi ha acquistato una nuova casa, per la quale ha contratto un considerevole mutuo bancario. Firmato il rogito notarile, si riunisce per progettare il trasloco, di cui deve determinare tempi, mezzi di trasporto, risorse umane da coinvolgere, tecniche, ecc. Dovrà tener conto anche di un budget medio, degli impegni dei componenti della famiglia, ecc.

**Compito :**

Ciascun Personaggio, individualmente, riconosce e descrive massimo due competenze da Lui/Lei esercitate durante la simulazione:

<b>Competenze</b>	<b>Livello</b>
<b>1.</b>	Alto
	Medio
	Basso
<b>2.</b>	Alto
	Medio
	Basso

**SCHEDA N°2b: OSSERVAZIONE DA PARTE dei Personaggi SINTESI**

**Ruolo assunto nella simulazione :** \_\_\_\_\_

<b>Situazione:</b> La famiglia Rossi ha acquistato una nuova casa, per la quale ha contratto un considerevole mutuo bancario. Firmato il rogito notarile, si riunisce per progettare il trasloco, di cui deve determinare tempi, mezzi di trasporto, risorse umane da coinvolgere, tecniche, ecc. Dovrà tener conto anche di un budget medio, degli impegni dei componenti della famiglia, ecc.	
<b>Compito :</b> I Personaggi del gruppo confrontano le competenze rilevate, ne preparano una sintesi di cui un componente del gruppo si farà portavoce nella seduta plenaria conclusiva:	
<b>Competenze</b>	<b>Livello</b>
<b>1.</b>	Alto
	Medio
	Basso
<b>2.</b>	Alto
	Medio
	Basso

**SCHEDA N°3: OSSERVAZIONE A LIVELLO DI PICCOLO GRUPPO** – Docente di : \_\_\_\_\_

(indicare la disciplina)

<b>Situazione:</b> Il D.S. convoca e presiede un CdC che deve decidere in merito all'uscita prevista nell'ambito del "Progetto accoglienza". Il CdC dovrà predisporre l'organizzazione dell'attività in tutti i suoi aspetti: meta, scansione della giornata, costi, organizzazione gruppi, finalità, ecc.	
<b>Compito:</b> L'osservatore rileva (NON VALUTA) le azioni messe in atto dal Dirigente che conduce il Consiglio. Le osservazioni sono raccolte in forma narrativa sintetica.	
Come avvia il lavoro con il gruppo?	
Ci sono azioni del Dirigente che ritornano sistematicamente nell'azione osservata?	
Quale <i>setting</i> utilizza?	
Quale linguaggio non verbale utilizza nella relazione con i docenti?	

Quando non è d'accordo con un Docente quale/i espressione/i utilizza?	
Quando vuole incoraggiare/stimolare la partecipazione di un docente che cosa fa?	
Indichi TRE azioni del D.S. che le sembrano particolarmente funzionali per stimolare la collaborazione.	
Quando vuole far esplicitare meglio un concetto da parte di un docente quali tipi di domande utilizza?	

## I Personaggi del CdC

<b>Ruolo:</b> Polemico	<b>Caratteristiche:</b> critica sempre e comunque le altrui proposte, senza avanzarne di costruttive.
<b>Ruolo:</b> Passivo	<b>Caratteristiche:</b> interviene per monosillabi e accetta tutte le proposte e le decisioni degli altri.
<b>Ruolo:</b> Propositivo	<b>Caratteristiche:</b> avanza proposte, formula ipotesi organizzative. Valuta senza pregiudizio le alternative avanzate dagli altri.
<b>Ruolo:</b> Disinteressato	<b>Caratteristiche:</b> è indifferente all'esito della discussione, guarda spesso l'orologio con malcelata impazienza, parlotta d'altro con il vicino.
<b>Ruolo:</b> Riflessivo	<b>Caratteristiche:</b> propone soluzioni e ne valuta la fattibilità, la valenza educativa, la ricaduta didattica, ecc.

## 2.2.2 Il modello organizzativo dei gruppi di lavoro.

L'organizzazione del percorso di cambiamento attivato dal Dirigente dell'istituto osservato ha, dunque, inteso raccogliere e dare risposte alle esigenze descritte; assumendo che la funzionalità e il successo di un lavoro proposto ad un gruppo allargato come il corpo docente di un istituto sono strettamente legate al modello organizzativo adottato, i gruppi di lavoro sono stati così strutturati:

- intero *Collegio dei docenti*, per il confronto e le delibere nelle fasi iniziali e conclusive del percorso, con il compito di individuare gli obiettivi nodali del piano dell'offerta formativa, in termini di competenze personali degli allievi riferite dalle competenze chiave di cittadinanza, da affidare alla traduzione progettuale e operativa da parte dei gruppi; il compito del Collegio è anche quello di discutere e deliberare la revisione del POF.
- *Staff di dirigenza*: composto dal dirigente, i due collaboratori e i cinque docenti 'funzioni strumentali', con compiti di organizzazione e coordinamento generali e conduzione dei lavori dei gruppi; a questo gruppo è stata affidata anche la revisione del POF. In corso d'anno è emersa l'inadeguatezza del registro personale (il *giornale del professore*) in uso, non funzionale alla nuova modalità di progettazione delle attività formative, loro attuazione e valutazione dei livelli di apprendimento degli allievi, del comportamento e delle competenze acquisite; questo gruppo ha assunto il compito di predisporre un nuovo modello che è stato realizzato e adottato nel successivo A.S. 2011/12.
- *Gruppi-Consiglio di classe (C. di Cl.)*. Eterogenei per disciplina, composti da docenti appartenenti a classi di concorso differenti che hanno lavorato come *consigli di classe* con due compiti: 1) contestualizzare nella specificità del gruppo-classe di riferimento le competenze indicate dal Collegio, specificandone i descrittori per quegli specifici allievi; 2) proporre il percorso per la progettazione del Consiglio di classe in termini di promozione delle competenze degli allievi e predisporre i relativi strumenti con le schede di lavoro; i gruppi hanno predisposto modelli che sono stati sperimentati e sistemati in corso d'anno e adottati nel successivo A.S. 2011/12.

- *Gruppi-Dipartimento.* Omogenei per disciplina, composti da docenti della medesima classe di concorso o di classe atipiche che hanno lavorato come *dipartimenti disciplinari* con il duplice compito di progettare situazioni di compito attraverso i quali la specifica disciplina potesse concorrere alla promozione delle competenze individuate dal consiglio di classe e predisporre gli strumenti/le schede per la progettazione formativa disciplinare. Anche questi strumenti sono stati sperimentati e sistemati in corso d'anno e adottati nel successivo A.S. 2011/12.

In merito alla scelta organizzativa attuata è d'obbligo una precisazione. Le indicazioni della normativa invitano a costituire i dipartimenti per assi culturali, ma è evidente che operare questa scelta significherebbe sostenere una impossibile trasposizione delle discipline, epistemologicamente fondate ed organizzate in contenuti specifici, negli assi culturali, afferenti alla persona ed alla sua competenza nell'utilizzo delle conoscenze e abilità in situazioni reali; in che modo, poi, sarebbe possibile individuare i docenti da assegnare, ad esempio, all'asse dei linguaggi? Quali sarebbero da escludere se è vero che in ogni attività disciplinare l'uso dei linguaggi è imprescindibile e che ciascuna può contribuire alla promozione del loro uso competente? Se l'asse culturale afferisce alla cultura della persona non è oggettivabile, né riducibile o scomponibile in discipline: tutti i docenti andrebbero inseriti in tutti i quattro assi culturali.

Il calendario degli incontri ha definito l'organizzazione reticolare del modello in cui i docenti che avevano lavorato nei gruppi-consiglio di classe si separavano per costituire i gruppi-dipartimento per poi ricostituirsi nuovamente realizzando un costante confronto tra i due livelli di progettazione per competenze.

**L'assunzione del concetto di competenza personale.** Il confronto nei gruppi di lavoro ha preso avvio dalla ricognizione del significato che ciascun docente attribuiva al termine *competenza*, nella consapevolezza che la questione terminologica sia il primo nodo da sciogliere per essere certi di connotare in modo identico il termine e, quindi, di parlare del medesimo oggetto di indagine. Rispetto al concetto di competenza come fine dell'azione educativa, occorre infatti piena consapevolezza per non creare indebite confusioni: per esempio, è confusione quella che viene dall'innesto in un impianto curricolare del concetto di competenza e trasforma quest'ultima in un obiettivo didattico, per cui ogni acquisizione scolastica verificabile può essere considerata una



competenza; un impianto curricolare, così come un didattica per obiettivi, sono compatibili con un insegnamento centrato sulle conoscenze ma non con una progettualità centrata sulle competenze che prevede la situazionalità dell'azione complessa messa in atto dal soggetto in apprendimento.

A partire dalla narrazione e l'analisi di quelle esperienze professionali realizzate con gli allievi in cui ciascun docente pensava di poter riconoscere la promozione di competenze, si è raggiunta la condivisione necessaria per porre le basi della progettazione. La riflessione si è sviluppata attorno alle diverse prospettive teoriche sulla questione delle competenze: assumerne una piuttosto che un'altra significa operare una scelta precisa in termini di progettazione dei percorsi formativi.

Riprendendo l'analisi teorica del concetto di competenza presentata nella prima parte di questo lavoro di ricerca<sup>359</sup>, risulta evidente che se si assume una posizione oggettualistica, comportamentista, l'attenzione educativa si concentra in modo significativo sul 'prodotto' di apprendimento e sulle modalità che meglio di altre possono condurre ad un determinato risultato, riproducendo sostanzialmente le modalità tipiche della programmazione disciplinare. Se, invece, si segue la posizione soggettivistica, di origine *chomskyana*, è gioco-forza adottare una linea di insegnamento correlata ad un apprendimento che non si riduce mai alla somma di esecuzioni parziali ma, come ricorda O. Reboul<sup>360</sup>, è un processo strettamente legato alla possibilità di apprendere del soggetto, alla sua potenzialità creativa che mette in atto un patrimonio genetico-generativo, proprio del soggetto che apprende, in base al quale si determina il formarsi di una meta-competenza che verrà poi spesa nelle diverse situazioni che si presenteranno. Se, terza ipotesi, che è quella assunta nell'attività di formazione, si sceglie di seguire la linea di P. Perrenoud<sup>361</sup>, massimo esponente della scuola francofona sul tema della 'competenza', si sottolinea l'importanza dell'apprendimento come attività mai spontanea né uniforme, ma costruita, intenzionale, situata.

I gruppi di lavoro hanno tenuto conto anche della scelta operata all'interno delle *Linee guida a sostegno dell'autonomia organizzativa, didattica e di ricerca e sviluppo delle istituzioni scolastiche* che accompagnano il decreto di Riordino degli istituti tecnici e

---

<sup>359</sup> Cfr. Cap.1 § 2.3.

<sup>360</sup> Cfr. O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una filosofia dell'educazione*, tr. it., Armando, Roma 1995.

<sup>361</sup> Cfr. P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, tr. it., Anicia, Roma 2003.

che fa propria un'accezione di competenza quale agire personale e situato che ri-tematizza la definizione esplicitata dall'OCSE, all'interno del progetto DeSeCo (*Definitions and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) del 2003: competenza è «fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi, comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità, ma anche l'uso di strategie e di *routine* necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti». Pertanto, la nozione di competenza include componenti cognitivi, ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali, tutte quante intrecciate nell'azione personale di ciascuno di fronte alla necessità situata di risolvere un problema, realizzare un progetto, eseguire un compito nel modo migliore possibile.

### **2.2.3 Le interviste ai docenti.**

Una docente di lingua straniera scrive rispetto all'esperienza condotta:

*«Concepire il nostro lavoro come un'attività flessibile e soggetta a continui cambiamenti credo sia doveroso: una professione che si sostanzia fundamentalmente del rapporto con altre persone non può, a mio parere, per sua stessa natura configurarsi come statica e immutabile.*

*Questo assunto, nel quale credo profondamente, non mi ha però impedito di provare una certa preoccupazione nell'accostarmi alla programmazione per competenze. Pochi altri concetti mi hanno infatti obbligato a confrontarmi con definizioni confuse, multiformi, persino contraddittorie. È stato quindi necessario vestire i panni dello studente (*habitus mentale che andrebbe "indossato" più di frequente*) e scegliere di imparare, per poter prima orientarsi e poi operare in classe con maggior tranquillità e, perché no, competenza.*

*Il primo ostacolo, mentale prima e di conseguenza operativo, è stato quello di ridefinire il ruolo dei contenuti disciplinari, ripensarli non come il fine ultimo del mio lavoro ma come mezzo. Privarli della sacralità che solo noi insegnanti sappiamo attribuire a una regola grammaticale, a una definizione, a un autore è stato inizialmente doloroso ma via via più agevole, man mano che si faceva più chiaro che non mi veniva a mancare la*

*meta del viaggio, bensì acquisivo dei compagni di cammino (i contenuti stessi) che mi avrebbero aiutato a raggiungere un obiettivo ancor più elevato.*

*Il maggior conforto, in questo cambiamento di prospettiva, mi è venuto proprio dal lavoro in classe. Non solo perché ho avuto il piacere di confermare a me stessa che le modalità sino ad allora da me utilizzate corrispondevano già in molti casi alle nuove richieste. Ma soprattutto perché la risposta degli studenti, particolarmente di quelli meno motivati, meno privilegiati dal punto di vista del background familiare e culturale, di quelli genericamente definiti “difficili”, è stata molto positiva. La loro nuova consapevolezza di “saper fare con ciò che si sa” li rende più disponibili a provare a fare e a imparare il nuovo. Certo, sarebbe ingenuo pensare di aver trovato il rimedio universale; rimane ancora molto da fare sia individualmente sia all’interno dei Dipartimenti per coniugare al meglio contenuti e competenze. Ritengo però questa necessità un salutare “bagno di umiltà” per docenti troppo abituati a fare riferimento solo a se stessi e ai libri di testo e insieme un modo per responsabilizzare maggiormente adolescenti che la società e la famiglia tendono invece troppo spesso a “lasciar vivere” come meri destinatari di educazione e istruzione preconfezionate a prescindere dalle individualità.*

*La resistenza di molti colleghi è pari alla curiosità di alcuni. Ho potuto constatarlo in occasione di un corso di formazione tenuto nell’ambito dell’Istituto in cui insegno. Da un lato la diffidenza verso la novità in quanto tale, il fatalismo di chi pensa che ogni cambiamento sia solo politico o comunque di facciata, l’ostracismo verso un cambiamento del ruolo docente percepito come minaccia alla propria autorità. Dall’altro l’interesse di chi intravede le potenzialità di una didattica più coinvolgente e non teme il maggior carico di lavoro che ogni novità inevitabilmente porta con sé.*

*Di recente nelle mie Quinte Liceo abbiamo letto un brano di Dickens in cui si descrive un maestro di scuola il cui lavoro consiste solo nel riversare “galloni e galloni di fatti” nelle menti degli studenti, descritti come “vasetti da colmare sino all’orlo”. Il dato come fine ultimo dell’istruzione, l’immaginazione come il nemico da combattere. Così nell’Inghilterra vittoriana, purtroppo ancora troppo spesso così nel nostro sistema scolastico».*

## **Intervista ad un docente di chimica, collaboratore del dirigente e ad una docente di lettere.**

Per avviare l'intervista ... Il processo di riforma della scuola ha introdotto in Italia, come in Europa, un cambiamento della prospettiva da cui l'insegnante è chiamato ad affrontare il suo lavoro: dalla logica della programmazione disciplinare si è passati alla logica della progettazione per competenze. In questa ottica, i punti nodali sui quali la scuola si è interrogata sono stati la certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione e le innovazioni introdotte dai regolamenti di riordino del secondo ciclo. Il vostro Istituto ha affrontato il cambiamento lavorando a vari livelli: collegio dei docenti, staff, consigli di classe, dipartimenti disciplinari, e la sua partecipazione è stata a tutti i livelli significativa.

1° intervista

### ***D. Che cosa è cambiato professionalmente nel suo lavoro?***

*R. Mi sono viepiù allontanato da una rigida programmazione lineare troppo fedele all'epistemologia disciplinare per avvicinarmi ad una strutturazione di tipo modulare, da frazionare ulteriormente in "learning objects", funzionale ad una didattica orientata a stimolare la manifestazione della personalità dello studente. In poche parole, credo di stare maturando maggiore "fluidità" progettuale. In tal senso nuova e diversa rilevanza riveste per me l'osservazione continua dell'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'apprendimento in genere e delle specifiche proposte didattiche e operative. Ciò mi consente di calibrare i miei interventi, e non mi riferisco solo a quelli di tipo contenutistico, affinché non vengano vissuti dagli studenti come alieni oggetti da acquisire ma piuttosto come stimolo di riflessione.*

*L'articolazione puntuale delle attività per l'acquisizione delle competenze chiave e di cittadinanza, definite in sede di riunioni di dipartimento e/o di classe, è da me progettata a partire dalle osservazioni di cui sopra considerando in prospettiva il vincolo della certificazione di fine ciclo.*

*Il processo di riforma mi ha indotto a rivedere anche l'atteggiamento nei confronti della valutazione che già prima non seguiva il criterio unico dell'accertamento delle*

conoscenze. L'osservazione di diversi stili di apprendimento e la consapevolezza che la maturazione di efficaci competenze sia garanzia di successo formativo mi ha indotto a prendere in esame e valorizzare i contributi degli studenti a tutte le modalità in cui si realizzano attività didattiche.

**D. Quali elementi di forza e di criticità ha rilevato nel lavoro personale di predisposizione delle attività didattiche, nel confronto con i colleghi, in aula con gli studenti?**

*R. Tema dolente il confronto con i colleghi!*

*La professione docente, per sua natura fondata sull'interazione tra personalità differenti, fornisce a ciascun insegnante buone competenze comunicative. La maggior parte di noi sembra farne uso nei rapporti tra colleghi e con gli studenti in contesti solo formali. Una personale impressione mi porta a ritenere che tra i miei colleghi prevalga il timore di perdere e/o il forte desiderio di acquisire autorevolezza con studenti e colleghi a tal punto da perdere in autenticità.*

*Messo nella condizione di un forte cambiamento, ciascuno di noi sembra reagire o con una formale, non sostanziale, accettazione o con l'aggressività di chi difende posizioni e prospettive abituali e consolidate dagli anni. Ciò impedisce, ad esempio nelle riunioni di programmazione, un reale scambio di esperienze e la ricerca di comuni metodologie didattiche. Talora sembra di dover celebrare uno stanco rituale, non riconoscendo a quei momenti il valore di occasione di crescita professionale. Spesso si tenta di ridurre le nuove dimensioni che offre la riforma nell'alveo dell'esperienza rassicurante di ciò che si è sempre vissuto (e con lapsus freudiano si parla ancora di programmi...).*

*Sentendomi poco confortato dal confronto dei colleghi (almeno di molti di loro), mi rifugio in una ricerca personale su riviste, articoli, pubblicazioni reperite in Internet che possano allargare orizzonti e far acquisire strumenti e metodi più adatti ad impostare una didattica improntata allo stimolo delle competenze perseguite.*

*Mi corre l'obbligo di ammettere un iniziale, personale, disorientamento nelle attività in classe e nella ricerca di una nuova interazione con gli studenti. Nella preparazione dei percorsi didattici sto imparando a spostare, non senza difficoltà, il focus dalla sequenzialità dei temi alle performance che intendo sollecitare negli studenti. Non ho abbandonato la lezione frontale, che tuttavia cerco di limitare, utilizzandola solo nei*

*momenti iniziali di “diffusione” delle informazioni. Riservo maggiore attenzione alle strategie di stimolo all’acquisizione di competenze (brain storming, mappe, formalizzazione e sistematizzazione, lavori di gruppo)*

***D. Ci sono aspetti che vuole sottolineare in particolare?***

*R. Una considerazione: non si può ritenere possibile “ope legis” una rivoluzione copernicana come quella della progettazione per competenze che sposta il fulcro dalla disciplina allo studente. E’ necessario attendere un lungo periodo di sperimentazione che consenta a tutti gli operatori scolastici (insegnanti e dirigenti) di metabolizzare il cambiamento.*

*Credo che il successo della riforma si giochi anche nell’indispensabile raccordo del biennio delle superiori con il triennio di specializzazione per non riprodurre lo iato, già esistente, tra la scuola media inferiore ed il biennio causa di tanti precoci abbandoni e insuccessi formativi.*

2° intervista

***D. Che cosa è cambiato professionalmente nel suo lavoro?***

*R. Dal 1980, anno in cui ho iniziato questa professione, sono stati introdotti nella scuola numerosi cambiamenti, che ho sempre affrontato con serio impegno e spirito innovativo nella convinzione che, in una società in rapido cambiamento come quella degli ultimi trent’anni, l’attività formatrice della scuola non possa e non debba mai sottrarsi ai mutamenti in atto. La mia costante pratica dell’aggiornamento su varie tematiche e le azioni di formatrice hanno avuto come principale obiettivo una prassi didattica che potesse coinvolgere gli studenti con proposte che coniugassero la loro mutante visione del mondo con l’acquisizione di una conoscenza conforme agli obiettivi scolastici. Se questa è in sintesi la mia storia professionale, posso affermare che, sostanzialmente, non è mutato nulla nel modo di affrontare il mio lavoro.*

***D. Quali elementi di forza e di criticità ha rilevato nel lavoro personale di predisposizione delle attività didattiche, nel confronto con i colleghi, in aula con gli studenti?***

R. *Riguardo alla predisposizione delle attività didattiche nell'ambito del mio lavoro non ho riscontrato elementi di criticità, se non nell'adeguare le proposte in un contesto orario ridotto (in virtù della riforma!) rispetto al precedente. La progettazione per competenze, una volta acquisiti gli aspetti utili all'attuazione delle nuove norme, mi ha consentito di elaborare una più efficace programmazione modulare e di sperimentare nuove proposte operative.*

*Più complesso è stato il confronto con i colleghi in quanto, la difficoltà a cogliere le mutate condizioni del mondo del lavoro in un contesto anche europeo ha impedito ad alcuni docenti di percepire immediatamente la riforma in atto come risposta alle esigenze delle nuove generazioni. Inizialmente, inoltre, dal confronto con i referenti di dipartimenti, sono state prospettate difficoltà ad operare nei dipartimenti stessi e nei consigli di classe in modo collaborativo per stabilire metodologie e valutazioni condivise.*

*Di contro, un confronto più sereno all'interno dello staff di dirigenza, con colleghi più disposti a perseguire un comune obiettivo formativo, ha sicuramente prodotto una ricchezza di idee e di prospettive, che hanno permesso di abbracciare la complessità della problematica. L'esperienza della Dirigente si è rivelata una preziosa risorsa cui attingere in momenti di perplessità e incertezza riguardo all'analisi della normativa e per garantire coerenza all'offerta formativa.*

*Il lavoro in aula con gli studenti è stato arricchito con percorsi laboratoriali, talvolta complessi nell'organizzazione iniziale, ma in seguito rivelatisi coinvolgenti per gli studenti e utili soprattutto nella fase di riflessione autovalutativa e valutativa dei comportamenti messi in atto.*

**D. Ci sono aspetti che vuole sottolineare in particolare?**

R. *Nel corrente anno scolastico ho notato un atteggiamento diverso da parte dei colleghi sia nei consigli di classe, sia nei dipartimenti, indubbiamente più collaborativo ed anche propositivo. Ritengo che sia da attribuire ad una conoscenza più consapevole (maturata in questi anni) dei nuovi regolamenti introdotti e ciò ha confermato la mia iniziale perplessità circa un processo di riforma che è stato richiesto alla scuola senza un'adeguata copertura finanziaria che sostenesse il lavoro di formazione dei docenti che, come sempre, si sono ritrovati a riordinare e rivedere le loro conoscenze e la loro*

*attività didattica con una professionalità improntata ad uno “spirito missionario”, questo sì, non certo europeo!*

### **2.3. L'organizzazione dei documenti.**

Ultimo passaggio della conduzione metodologica dello studio di caso è l'organizzazione dei documenti che vengono, in questo caso, raccolti come risultanza del percorso di formazione metodologica didattica attivata nell'Istituto con tutti i docenti.

**Le competenze si insegnano?** Educare come azione di formazione della persona e del cittadino è ormai il dettato generale che ritroviamo nei principi costituzionali<sup>362</sup> e nelle diverse edizioni dei *Programmi*, delle *Indicazioni* e dei *Regolamenti* che pone due questioni centrali: formare *chi* e formare *come*. Non sono questioni di poco conto; al contrario, sono questioni che interrogano le prospettive pedagogiche e le matrici teoriche e culturali in cui si collocano i modelli didattici che gli insegnanti assumono come ordinatori della loro azione educativa e formativa. Uno degli incontri di formazione in plenaria è stato espressamente dedicato alla analisi delle teorie illustrate nella Parte prima del presente lavoro, con un confronto tra la prospettiva oggettualistica, la prospettiva soggettivistica, la logica costruttivistica e la logica personalistica esemplificando operativamente le differenza tra la modalità di predisposizione e realizzazione di un percorso didattico che utilizza gli stessi oggetti culturali ma all'interno di una diversa prospettiva pedagogica. Questo a partire da una domanda circa lo scopo della didattica: le competenze si possono insegnare? Nella progettazione si tratta, in sostanza, di elaborare strumenti per “trasmettere” agli allievi le competenze stabilite dalle *Indicazioni nazionali* o dal decreto sul *Nuovo obbligo*? O, piuttosto, le competenze possono essere promosse nella totalità della persona dello studente utilizzando gli strumenti che sono istituzionalmente affidati alla scuola, cioè le discipline chiamate in causa dall'agire competente dello studente? È certo che esistono teorie didattiche che pensano all'allievo come a “un sacco vuoto” da riempire vuoi di contenuti, secondo il vecchio linguaggio, vuoi di competenze, secondo il nuovo linguaggio: in questo caso le competenze sono però intese in senso oggettivato,

---

<sup>362</sup> «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (cfr. art. 3 c. 2 della C.I.).



risultano reificate, sono “cose” da insegnare; conoscenze o competenze, in questo caso, non cambierebbe affatto il paradigma didattico e saremmo sicuramente lontani da una pratica educativa attenta alla centralità della persona. Il paradigma cambia e si orienta alla persona solo se non si considera lo studente un “sacco vuoto” ma un “sacco pieno di altre cose” che interagisce attivamente con il contesto e con le esperienze didattiche, modificandosi, crescendo, irrobustendosi e dandosi una propria conformazione che gli permette di affrontare di volta in volta, in modo sempre più maturo, i problemi, i compiti, i progetti che il contesto gli pone dinanzi. Nel percorso di formazione abbiamo collocato questi concetti all’interno delle matrici teorico-culturali e dei principali modelli didattici, mettendoli in relazione alle diverse concezioni dell’apprendimento. Questo al fine di costruire una chiave di lettura dei significati che la didattica ha assunto nelle sue diverse “stagioni” e nelle corrispondenti traduzioni in prassi educative specifiche. L’intento è stato quello di definire un percorso per contestualizzare la scelta pedagogica e la metodologia didattica alla base delle nuove proposte formative che i docenti si avviavano a progettare.

**I tempi e le azioni.** In base a questi principi, è stato proposto ai diversi gruppi di lavoro un percorso di riflessione metodologica correlato a quello condotto nella parte seconda di questo lavoro<sup>363</sup>. Dai risultati delle attività condotte si è giunti alla predisposizione dei materiali di progettazione delle attività educative da adottare in sostituzione di quelli in uso, condividendo le modalità di lavoro dei Consigli di classe, dei Dipartimenti disciplinari e dei singoli docenti per realizzare al meglio il Piano dell’offerta formativa all’interno delle norme generali dettate dallo Stato. Questo anche al fine di permettere la tracciabilità dei percorsi formativi e delle azioni per la promozione e la certificazione delle competenze.

Lo *Staff di dirigenza* ha seguito e coordinato i lavori, predisponendo uno spazio di discussione nella piattaforma *e-learning* della scuola per la pubblicazione *in progress* dei materiali ed una bacheca con i documenti normativi o di interesse, nonché il *report* finale di tutta l’attività svolta. Tra i materiali, oltre al POF revisionato e al modello di registro personale del professore, lo *Staff di dirigenza* ha messo a punto la seguente scheda sintetica generale per la pianificazione delle attività di progettazione della scuola:

---

<sup>363</sup> Cfr. Seconda parte. Sulla dirigenza. Cap.1.

## 1) ATTIVITA' DI PROGETTAZIONE

TEMPI	SOGGETTO	ATTIVITA'
Prime 2 settimane dell'a. s.	Consiglio di Classe	Osserva la classe con l'utilizzo di una griglia adatta ad evidenziare i punti di forza ed i punti di debolezza in relazione alle Competenze Chiave. (V. Scheda)
Prime 2 settimane dell'a. s.	Dipartimenti	Tracciano le linee programmatiche delle attività didattiche. Per ogni disciplina propongono eventuali situazioni di compito.
Prima settimana di Ottobre	Consiglio di classe	Seleziona le Competenze Chiave ed i descrittori del comportamento significativi per la classe in termini di autonomia e responsabilità.
Prima settimana di Ottobre	Coordinatore + segretario	Comunicano alle famiglie e agli studenti la progettazione del C.d.C., sottoscrivono unitariamente il <i>Patto educativo di corresponsabilità</i> .
Seguito di Ottobre	Docente	Predisporre la programmazione formativa. (v. Scheda)
Durante l'anno scolastico	Docente	Monitora e revisiona la programmazione.
Metà Maggio	Consiglio di Classe	Traccia un bilancio del percorso formativo effettuato, individuandone i punti di forza, di debolezza e gli elementi di criticità.

I *Gruppi-Consiglio di classe* hanno definito le fasi di progettazione e predisposto i relativi modelli, come segue: nel primo periodo dell'anno scolastico tutti i docenti osservano il gruppo-classe nella sua globalità utilizzando come “lente” le otto competenze chiave di cittadinanza; le osservazioni, raccolte in una griglia predisposta allo scopo, saranno oggetto di confronto nel primo Consiglio di classe.

## 2) GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DELLE COMPETENZE CHIAVE<sup>364</sup>

classe \_\_\_\_\_ a.s. \_\_\_\_\_ Docente

Competenza chiave	Tempo	Modalità/ metodologia	Livello globale	Note
<b>Imparare ad imparare:</b> organizzare il proprio apprendimento individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale) anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.				
<b>Progettare:</b> elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.				
<b>Comunicare:</b> - comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); - rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, e multimediali).				
<b>Collaborare e partecipare:</b> interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie ed altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed				

<sup>364</sup> La griglia è da utilizzare all'avvio dell'anno scolastico da parte di tutti i docenti del Consiglio di classe; va registrato il periodo in cui è effettuata l'osservazione, le attività in cui sono impegnati gli allievi/le modalità di osservazione/le metodologie di lavoro utilizzate; il livello generale del gruppo-classe; le note specifiche laddove si riscontrino situazioni particolari. Ciascun docente consegna la scheda al coordinatore di classe che predispone una sintesi per la discussione.

alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.				
<b>Agire in modo autonomo e responsabile:</b> sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.				
<b>Risolvere problemi:</b> affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni, utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.				
<b>Individuare collegamenti e relazioni:</b> individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.				
<b>Acquisire ed interpretare informazioni:</b> acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti ed opinioni.				

Data \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

La lettura condivisa della griglia, analizzata alla luce degli obiettivi indicati dal POF, è fondamentale per individuare le competenze che si ritiene necessario promuovere prioritariamente con quella classe, da inserire nella progettazione del Consiglio di classe utilizzando i modelli predisposti, in particolare: la scheda per la progettazione del Consiglio di classe (3), la scheda per la rilevazione delle discipline che concorrono alla promozione delle competenze di base (4) ai fini della certificazione al termine del biennio; la corrispondente scheda-alunno per la certificazione delle competenze al

termine del biennio (5) da compilare in sede di scrutinio finale. Il livello raggiunto viene riportato sul certificato conforme al DM 27 gennaio 2010, n. 9 (6).

### 3) SCHEDA PER LA PROGETTAZIONE DEL CONSIGLIO DI CLASSE

CLASSE: \_\_\_\_\_

SEZIONE: \_\_\_\_\_

<b>Analisi della situazione di partenza</b>		
<b>Livello</b> ( <i>fasce rispetto ai livelli di apprendimento</i> )	<b>N. alunni</b>	<b>Tipologia della classe</b> ( <i>caratteristiche generali e prevalenti rispetto alle competenze osservate</i> )
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alto</li> <li>• Medio alto</li> <li>• Medio</li> <li>• Medio basso</li> <li>• Basso</li> </ul>		
<b>Casi particolari</b>		
<b>Cognome Nome</b>	<b>Motivazioni</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> </ol>	<i>(es: gravi difficoltà di apprendimento, difficoltà linguistiche, disturbi specifici di apprendimento, portatore di H, comportamento, altro .....)</i>	
<b>Interventi ritenuti utili</b> <i>(indicare anche gli strumenti compensativi e/o dispensativi per i DSA)</i>		

**Competenze chiave di cittadinanza individuate dal C. d. C. (da promuovere in relazione ai principali bisogni formativi emersi e segnalati dai docenti):**

.  
. .  
.

**Attività/compiti/progetti proposti dal C.d.C. per la promozione della/e competenza/e e discipline coinvolte (allegare Scheda 1- competenze di base da certificare)**

### **Definizione dei descrittori del comportamento**

#### ***Descrittori collegiali:***

- entrare in classe con puntualità e giustificare assenze e ritardi;
- non allontanarsi dall'aula al cambio dell'ora;
- essere presente in modo costante alle lezioni (compatibilmente a motivate eccezioni);
- assumere un comportamento corretto nel rispetto delle persone;
- assumere un comportamento corretto nel rispetto del luogo di lavoro;
- portare il materiale utile per le attività didattiche.

#### ***Descrittori per la classe da osservare nel corso delle attività:***

##### **Esempi:**

- assumere responsabilmente i propri impegni nei diversi contesti di lavoro;
- utilizzare in modo efficace le risorse personali nella realizzazione di un compito;
- valorizzare le potenzialità del gruppo di lavoro;
- assumere un ruolo positivo all'interno del gruppo di lavoro e della classe;
- valorizzare le diversità esistenti nel gruppo di lavoro;
- riflettere criticamente sul proprio percorso di apprendimento (es.: individuare modalità per superare le difficoltà; analizzare il proprio metodo di lavoro; comprendere le cause dei propri problemi; ecc.)

### **Metodologia condivisa: (segnalare)**

- a) Lezioni esplicative frontali
- b) Lezioni partecipate
- c) Lavori di gruppo
- d) Compiti in situazione
- e) Area di progetto
- f) Attività di ricerca e documentazione
- g) Didattica laboratoriale
- h) Esercitazioni in laboratorio
- i) altro .....

**Modalità di verifica dei livelli di apprendimento:**

- a) Verifiche orali - Discipline:
- b) Verifiche scritte – Discipline:
- c) Relazioni – Discipline:
- d) Prove strutturate- Discipline:
- e) Prove semistrutturate - Discipline:
- f) Prove pratiche – Discipline:
- g) Prove di laboratorio – Discipline:
- h) altro .....

**Modalità di osservazione delle competenze:**

- a) situazioni di compito
- b) progetti
- c) ricerche
- d) attività specifiche

**Modalità di valutazione:**

Nella valutazione globale il C.d.C. terrà conto:

- dell'osservazione dei comportamenti riguardo ai descrittori sopra esposti;
- dell'osservazione dell'apprendimento riguardo a: progressione, conoscenza, comprensione, espressività, applicazione, rielaborazione.

**Attività integrative:**

<b>tipologia</b>	<b>Docente responsabile</b>
Visite d'istruzione:	
Uscite didattiche:	
Collaborazione con esperti,enti o associazioni:	
Progetti:	



**4) SCHEDA DI RILEVAZIONE DEI CONTRIBUTI DELLE DISCIPLINE  
ALLA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE DI BASE**

**Il Consiglio della classe ..... nella riunione del ..... ha compilato la griglia per l'individuazione delle competenze di base promosse dai docenti delle diverse discipline, ai fini della raccolta del parere dei docenti coinvolti nella promozione delle competenze di base del biennio (finalizzata alla certificazione al termine della classe seconda).**

COMPETENZE DI BASE PROMOSSE E VALUTATE NELLE DIVERSE DISCIPLINE (come verrà indicato nelle progettazioni formative disciplinari)													
	Italiano	Storia	Matematica	Inglese	Scienze della terra/Biolog.	Fisica	Chimica	Diritto ed economis	Educ. Fisica	informatica	Disegno e tecn.	Scienze e tecn. Applic.	Religione
<b>Asse dei linguaggi</b>													
<b>lingua italiana:</b>													
1. padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti													
2. leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo													
3. produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi													
<b>lingua straniera</b>													
4. utilizzare la lingua <b>inglese</b> per i principali scopi comunicativi ed operativi													
<b>altri linguaggi</b>													
5. utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario													

6. utilizzare e produrre testi multimediali													
<b>Asse matematico</b>													
7. utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica													
8. confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni													
9. individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi													
10. analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico													
<b>Asse scientifico-tecnologico</b>													
11. osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità													
12. analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza													
13. essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate													
<b>Asse storico-sociale</b>													

14. comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali													
15. collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente													
16. riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio													
	<b>Italiano</b>	<b>Storia</b>	<b>Matematica</b>	<b>Inglese</b>	<b>Scienze della terra/Biolog.</b>	<b>Fisica</b>	<b>Chimica</b>	<b>Diritto ed economis</b>	<b>Educ. Fisica</b>	<b>informatica</b>	<b>Disegno e tecn.</b>	<b>Scienze e tecn. Applic.</b>	<b>Religione</b>

## 5) SCHEDA-ALUNNO PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Il Consiglio della classe 2°STD nella riunione del 21 settembre 2011 ha compilato la griglia per l'individuazione delle competenze di base promosse dai docenti delle diverse discipline, ai fini della raccolta del parere dei docenti interessati alla certificazione di un dato asse durante gli scrutini di giugno. Al posto delle X, i docenti inseriscono il livello raggiunto dall'allievo (B: base; I: intermedio; A: avanzato; NR: competenza non raggiunta)

esempio	discipline coinvolte										valutazione
	Italiano	Storia	Matematica	Inglese	Biologia	Lab. Fisica e Chimica	Diritto	Disegno e tecn.	Educ. Fisica	Religione	
Bianchi A.											
<b>Asse dei linguaggi</b>											
<i>lingua italiana:</i>											
1. padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti	X	X					X				X
2. leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo	X				X						X
3. produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	X				X						
<i>lingua straniera</i>											
4. utilizzare la lingua <b>inglese</b> per i principali scopi comunicativi ed operativi				X							
<i>altri linguaggi</i>	X							X			X

5. utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario											
6. utilizzare e produrre testi multimediali	<b>X</b>				<b>X</b>					<b>X</b>	
<b>Asse matematico</b>											
7. utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica			<b>X</b>			<b>X</b>					
8. confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni			<b>X</b>					<b>X</b>			
9. individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi			<b>X</b>			<b>X</b>					
10. analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico			<b>X</b>			<b>X</b>					
<b>Asse scientifico-tecnologico</b>											
11. osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità						<b>X</b>					
12. analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza						<b>X</b>	<b>X</b>				
13. essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate						<b>X</b>			<b>X</b>		
<b>Asse storico-sociale</b>											

14. comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali	<b>X</b>	<b>X</b>								<b>X</b>	
15. collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente		<b>X</b>					<b>X</b>			<b>X</b>	
16. riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio		<b>X</b>					<b>X</b>			<b>X</b>	

In sede di scrutini finale, viene compilata una scheda per ciascun allievo in cui ciascun docente riporta, in luogo della X, il livello di competenza raggiunto e verificato nei percorsi progettati; il livello complessivo raggiunto nelle 16 competenze di base viene concordato e riportato sul modello di certificazione.



**Istituto Statale di Istruzione Superiore**

**INTESTAZIONE SCUOLA**

**CERTIFICATO delle COMPETENZE DI BASE  
acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione**

**N° .....**

**IL DIRIGENTE SCOLASTICO (\*\*\*)**

Visto il regolamento emanato dal Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca (ex Ministro della Pubblica Istruzione) con decreto 22 agosto 2007, n. 139;  
Visti gli atti di ufficio;

***certifica*<sup>(1)</sup>**

<b><i>che</i></b>	<b><i>l...</i></b>	<b><i>studente/ssa</i></b>
cognome .....	nome .....	
nato/a il .... / .... / .....	a .....	Stato .....
iscritto/a presso questo Istituto nella classe .....	sez .....	(****)
indirizzo di studio (*****) .....		
nell'anno .....	scolastico .....	
nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, della durata di 10 anni,		

***ha acquisito***

le competenze di base di seguito indicate.

(\*) Nel caso di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) occorre affiancare al logo del MIUR anche quella della REGIONE di riferimento.

(\*\*) Nel caso di percorsi di IeFP realizzati da Strutture formative accreditate dalle Regioni, occorre sostituire "Istituzione scolastica" con "Struttura formativa accreditata".

(\*\*\*) Nel caso di percorsi di IeFP realizzati da Strutture formative accreditate dalle Regioni occorre sostituire "Il Dirigente Scolastico" con "Il Direttore/Legale Rappresentante della Struttura formativa accreditata". Per le istituzioni scolastiche paritarie, il certificato è rilasciato dal Coordinatore delle attività educative e didattiche.

(\*\*\*\*) Nel caso di percorsi di IeFP realizzati da Strutture formative accreditate dalle Regioni, occorre sostituire "Istituto nella classe ... sezione ..." con "Struttura formativa accreditata".

(\*\*\*\*\*) Nel caso di percorsi di IeFP occorre sostituire "indirizzo di studio" con "percorso di qualifica o diploma professionale".

<b>COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI <sup>(2)</sup></b>	
<b>Asse dei linguaggi</b>	<b>LIVELLI</b>
<p><b>lingua italiana:</b></p> <p>17. padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti</p> <p>18. leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo</p> <p>19. produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi</p>	
<p><b>lingua straniera</b></p> <p>20. utilizzare la lingua <sup>(3)</sup>..... per i principali scopi comunicativi ed operativi</p>	
<p><b>altri linguaggi</b></p> <p>21. utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario</p> <p>22. utilizzare e produrre testi multimediali</p>	
<b>Asse matematico</b>	
<p>23. utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica</p> <p>24. confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni</p> <p>25. individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi</p> <p>26. analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico</p>	
<b>Asse scientifico-tecnologico</b>	
<p>27. osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità</p> <p>28. analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza</p> <p>29. essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate</p>	
<b>Asse storico-sociale</b>	
<p>30. comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali</p> <p>31. collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente</p> <p>32. riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio</p>	

Le competenze di base relative agli assi culturali sopra richiamati sono state acquisite dallo studente con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del regolamento citato in premessa (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo



e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire e interpretare l'informazione).

Lì ..... il .....

IL DIRIGENTE SCOLASTICO <sup>(1)</sup>

.....

..

(1) Il presente certificato ha validità nazionale.

**(2) Livelli relativi all'acquisizione delle competenze di ciascun asse:**

**Livello base:** lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali

*Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione "livello base non raggiunto", con l'indicazione della relativa motivazione.*

**Livello intermedio:** lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

**Livello avanzato:** lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.

(3) Specificare la prima lingua straniera studiata.

I *Gruppi-Dipartimento* hanno elaborato i modelli per la progettazione disciplinare. Ciascun docente, preso atto delle deliberazioni del Consiglio di classe in merito alle competenze da attivare, predispone la progettazione formativa indicando le competenze definite dal Consiglio di classe, la loro declinazione in funzione dello specifico contributo della disciplina alla promozione delle competenze, le competenze di base, collegate alle competenze chiave, che consentono di individuare le abilità e le conoscenze utilizzate, la/le situazione/i di compito che consentono al docente di osservare se e a quale grado è stata raggiunta la competenza. La specificità della progettazione per competenze ha la caratteristica di non poter essere definita nella sua completezza all'avvio dell'anno scolastico; al contrario, sulla base delle linee generali stabilite, viene implementata con l'azione didattica stessa e può essere completa solo al termine dell'anno scolastico. Con questa consapevolezza e per rendere utile lo strumento, il documento di programmazione viene predisposto come file di word e inserito in piattaforma nell'area riservata al docente ma sempre accessibile da parte del Dirigente; è periodicamente revisionato e, a fine anno, consegnato in cartaceo al Dirigente. Esso presenterà traccia delle modifiche avvenute in corso d'anno (si potranno usare strumenti di formattazione per evidenziare le modifiche). Le periodiche revisioni possono essere frutto di autonoma decisione dell'insegnante e/o di confronto sia in sede di Consiglio di classe che in sede di riunione di Dipartimento.

Si riportano di seguito:

- 7) il modello della Scheda di progettazione formativa del docente;
- 8) un esempio di Scheda di progettazione formativa (contiene anche le esemplificazioni dei compiti in situazione);
- 9) la scheda per la descrizione di un compito in situazione;
- 10) scheda osservazione delle competenze in situazioni di compito- es. 1;
- 11) scheda osservazione delle competenze in situazioni di compito- es. 2;
- 12) scheda esempio di lavoro su compito.

## 7) SCHEDA PER LA PROGETTAZIONE FORMATIVA

a.s. \_\_\_\_\_

**Indirizzo:** \_\_\_\_\_ **Disciplina:**

\_\_\_\_\_

**Docente:** \_\_\_\_\_

**Classe:** \_\_\_\_\_ **sez.:** \_\_\_\_\_

<b>Analisi della situazione di partenza della classe condivisa dal C.d.C.</b>							
<b>Livello</b> ( <i>fasce rispetto ai livelli di apprendimento</i> )	<b>N. alunni</b>	<b>Tipologia della classe</b> ( <i>caratteristiche generali e prevalenti rispetto alle competenze osservate</i> )					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alto</li> <li>• Medio alto</li> <li>• Medio</li> <li>• Medio basso</li> <li>• basso</li> </ul>	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="height: 15px;"> </td></tr> <tr><td style="height: 15px;"> </td></tr> <tr><td style="height: 15px;"> </td></tr> <tr><td style="height: 15px;"> </td></tr> <tr><td style="height: 15px;"> </td></tr> </table>						
<b>Casi particolari ed interventi decisi in sede di Consiglio di classe:</b>							
<p><b>Competenze chiave di cittadinanza individuate dal C. d. C.</b> (<i>da promuovere in relazione ai principali bisogni formativi emersi o alle scelte di carattere generale condivise dal Consiglio</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul> <p><b>Attività/compiti/progetti disciplinari proposto/i per la promozione della/e competenza/e individuate:</b></p> <p><b>Altre eventuali discipline coinvolte:</b></p> <p>*in allegato la descrizione del percorso</p>							

**Competenza/e di base (cfr. Assi culturali) per le quali si indica il contributo della propria disciplina** (*segnalate nella programmazione del consiglio di classe*):

- .
- .
- .

<b>Conoscenze</b>	<b>Abilità</b>

**Metodologia/strumenti didattici/tempi:**

**Strumenti di osservazione:**

\*eventualmente in allegato le griglie

<p><b>Tipi e numero di verifiche per quadrimestre:</b></p>
<p><b>Valutazione (criteri, strumenti, oggetti):</b></p>
<p><b>Comportamento</b> (<i>descrittori comuni con contestualizzazione</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entrare in classe con puntualità e giustificare assenze e ritardi;</li> <li>• non allontanarsi dall'aula al cambio dell'ora;</li> <li>• essere presente in modo costante alle lezioni (compatibilmente a motivate eccezioni);</li> <li>• assumere un comportamento corretto nel rispetto delle persone;</li> <li>• assumere un comportamento corretto nel rispetto del luogo di lavoro;</li> <li>• portare il materiale utile per le attività didattiche.</li> </ul> <p><b>Comportamento</b> (<i>descrittori per la classe decisi in sede di Consiglio</i>):</p>

## 8) Esempio di PROGRAMMAZIONE FORMATIVA

### ITIS Settore tecnologico – indirizzo C3 Elettronica ed Elettrotecnica - articolazione elettronica.

DISCIPLINA: DIRITTO ED ECONOMIA

Docente M.B.

Classe 1 Elettronica A a.s. 2010/2011 (28 studenti più uno studente iscritto dal 18 ottobre 2010)

Competenze chiave deliberate dal Consiglio di Classe del 23 settembre 2010.

**IMPARARE AD IMPARARE:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.

**COMUNICARE:** comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).

Competenze chiave declinate nella specificità della disciplina:

#### ASSE DEI LINGUAGGI

PADRONANZA DELLA LINGUA ITALIANA: leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.

#### ASSE STORICO-SOCIALE

Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche ed in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.

Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.

#### METODOLOGIA

Lezione frontale, partecipata, lavori di gruppo, attività di ricerca e documentazione, situazioni di compito.

#### STRUMENTI

Libro di testo, schemi e/o materiali predisposti e/o proposti dai docenti, articoli di giornale, l.i.m.

## VERIFICHE

Verifiche orali, scritte (anche test strutturati e/o semistrutturati), compiti in situazione.

COMPETENZE BASE	ABILITA'	CONOSCENZE
<b>ASSE DEI LINGUAGGI</b>		
<p><b>PADRONANZA DELLA LINGUA ITALIANA</b></p> <p>Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario genere</p>	<p>Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi.</p> <p>Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi del testo.</p> <p>Cogliere i caratteri specifici di un testo (specifico) che tratta di diritto e di economia.</p>	<p><b>ALLA SCOPERTA DEL DIRITTO E DELL'ECONOMIA</b></p> <p>I principali significati del termine diritto.</p> <p>Come si citano le norme.</p> <p>La struttura dei testi normativi.</p> <p>L'oggetto della scienza economica.</p> <p>La rappresentazione grafica in economia: le tabelle ed i grafici.</p>
<b>ASSE STORICO- SOCIALE</b>		
<p>Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra</p>	<p>Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici.</p>	<p><b>LO STATO</b></p> <p>Che cos'è uno Stato e da quali elementi è costituito?</p>

<p>epoche ed in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali</p> <p>(aggiunto successivamente)</p>	<p>Collocare i più rilevanti eventi storici affrontati secondo le coordinate spazio-tempo.</p> <p>Comprendere il cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale.</p>	<p>Quali possono essere le forme di Stato e di Governo?</p> <p><b>I SISTEMI ECONOMICI E LA LORO EVOLUZIONE</b></p> <p>Come rispondono le persone alle situazioni di necessità.</p> <p>Che cos'è un sistema economico e come funziona?</p> <p>Come si sono evoluti i sistemi economici?</p>
<p>Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, delle collettività e dell'ambiente.</p>	<p>Individuare le caratteristiche essenziali della norma giuridica e comprenderle a partire dalle proprie esperienze e dal contesto scolastico.</p> <p>Identificare i diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona-famiglia-società-Stato.</p>	<p><b>I PRINCIPI GENERALI DEL DIRITTO</b></p> <p>Quale funzione hanno le norme giuridiche.</p> <p>Che cosa sono le fonti del diritto?</p> <p>Che efficacia hanno le norme giuridiche.</p> <p><b>I SOGGETTI DEL SISTEMA ECONOMICO</b></p> <p>Quali sono i comportamenti economici delle famiglie?</p> <p>Quale ruolo hanno le imprese nell'economia nazionale?</p> <p><b>I SOGGETTI DEL DIRITTO</b></p> <p>Quali diritti e quali capacità hanno le persone fisiche?</p>



		<p>Che cosa prevede il diritto per le organizzazioni collettive?</p> <p>Che cos'è un rapporto giuridico e quali diritti comporta?</p>
--	--	---

SITUAZIONI DI COMPITO da realizzare:

1. **Attività di gruppo.** Immaginare di partire per una vacanza tanto ideale quanto impossibile: per 7 giorni gli studenti vivranno in una casa al mare, completamente soli, senza insegnanti o altri adulti che li accompagnino. La vacanza è gratuita, ma dovranno provvedere autonomamente alle incombenze quotidiane (pulizia, bucato, spesa, preparazione dei pasti). Predisporre un elenco dei turni di lavoro e l'indicazione delle regole che ognuno dovrà osservare durante il periodo di vita in comune, proponendo anche le sanzioni cui si esporranno i trasgressori ed indicando chi sarà incaricato di controllare il rispetto delle regole. **(Inizialmente il lavoro è impostato insieme, poi gli studenti, divisi a gruppi, riprodurranno il lavoro su cartelloni)**
2. **Riprodurre (usando il materiale che si preferisce) le fonti del diritto italiano, rispettandone l'ordine gerarchico.** A fianco a ciascuna di esse, scrivere una breve descrizione e, dove possibile, corredare la descrizione di un disegno, una vignetta o un simbolo pertinente. **Il lavoro potrà essere presentato durante un "open day" ai ragazzi di terza media ed ai loro genitori.**
3. **Immaginare che una persona si trovi nelle condizioni di poter essere interdetta giudizialmente.** All'interno della classe ricostruire, simulandola, una procedura di interdizione, calandosi ciascuno nelle parti interessate (persona da interdire, familiare richiedente, giudice, perito psichiatrico). Procedere attenendosi alla normativa prevista dal Codice civile (artt. 414-432). **Ciascuno stenderà una breve relazione sull'attività svolta.**
4. **Dopo aver esaminato insieme un documento con cui viene conferita una procura generale, a gruppi se ne predisporranno alcune.**
5. **Cercare esempi di associazioni e di fondazioni.** Condividerli in classe e, quindi, ciascuno, cercherà dalla documentazione di evincere alcuni dati: anno di costituzione, eventuale riconoscimento, organi principali, obiettivi ed attività. **Quindi, si predispongono un opuscolo informativo in cui saranno illustrate le organizzazioni collettive suddividendole per natura e scopo.**
6. **Ipotizzare un nucleo familiare ed organizzarlo come si preferisce:** ad esempio, genitori, tre figli, un nonno. Attribuire ad ogni soggetto un ruolo socio-economico (studente, impiegato, operaio, medico....) ed ipotizzare il livello di reddito annuale di

ciascuno. Analizzare poi le spese che la famiglia sostiene durante l'anno, calcolare l'eventuale risparmio ed indicare a quali investimenti si potrebbe procedere, motivando le scelte. **Ciascuno riporterà per iscritto le fasi dell'attività svolta (relazione, schema, mappa concettuale...).**

## COMPORAMENTO

DESCRITTORI COMUNI stabiliti dal Collegio Docenti

- a. entrare in classe con puntualità e giustificare assenze e ritardi;
- b. non allontanarsi dall'aula al cambio dell'ora;
- c. essere presente in modo costante alle lezioni (compatibilmente a motivate eccezioni);
- d. assumere un comportamento corretto nel rispetto delle persone;
- e. assumere un comportamento corretto nel rispetto del luogo del lavoro;
- f. portare il materiale utile per le attività didattiche.

DESCRITTORI DELLA CLASSE stabiliti dal Consiglio di classe:

- a. ascoltare, collaborare e rispettare gli altri;
- b. portare a termine le consegne nei tempi e nei modi stabiliti.

## VALUTAZIONE

del comportamento (art. 7 D.P.R. 122/09)

degli apprendimenti (art. 4 D.P.R. 122/09)

CERTIFICAZIONE delle competenze (art. 8 D.P.R. 122/09)

### 9) SCHEDA PER LA DESCRIZIONE DI UN COMPITO

DOCENTE .....DISCIPLINA ..... CLASSE .....

COMPETENZA DI CITTADINANZA: .....

DESCRITTORI DELLA COMPETENZA: a) .....  
 b) .....  
 c) .....

COMPITO/PROGETTO/ATTIVITA':

.....  
 .....  
 .....

Competenze di base	Abilità disciplinari	Conoscenze	Correlazione descrittori-competenze	Metodologia	Strumenti	Modalità di verifica	Valutazione della competenza
<i>Indicare una o più competenze, riferite al proprio asse o a più assi culturali correlate al compito/progetto/attività</i>	<i>Indicare le abilità o alcuni suoi aspetti implicati nel compito/progetto/attività</i>	<i>Indicare quelle necessarie della/e disciplina/e in relazione al compito</i>		<i>Scelta dall'insegnante per presentare e per far eseguire il compito: lezione frontale, ricerca, lavoro di gruppo, didattica laboratoriale, ecc.</i>	<i>Utilizzati dagli studenti: compilazione di griglie, schemi, elaborati, disegni, cartelloni, power point, ecc.</i>	<i>Verifica delle conoscenze e delle abilità</i>	<i>Osservazione dello svolgimento delle attività nella situazione di compito e dei comportamenti utilizzando una griglia, un questionario, ecc.</i>

## 10) OSSERVAZIONE DELLE COMPETENZE IN SITUAZIONI DI COMPITO es. 1

Sulla base del Regolamento degli Istituti Tecnici, del Documento sul nuovo obbligo di istruzione e dei bisogni formativi degli studenti, i docenti del Consiglio della classe .....concordano di realizzare percorsi per promuovere la *Competenza progettuale*.

**Progettare:** *elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.*

Il docente di chimica declina tale competenza nell'attività di compito proposta e indica i descrittori<sup>365</sup> per l'osservazione e la valutazione:

<b>ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO</b>	<u>Attività</u> proposta dai docenti di chimica: progettazione e realizzazione di una centralina per la misurazione della concentrazione di polveri sottili.		
	descrittori della competenza progettuale:		
	1) Lo studente individua gli obiettivi che intende perseguire nella realizzazione della centralina in modo coerente con le conoscenze possedute e gli strumenti disponibili e/o reperibili.	2) Lo studente valuta realisticamente le risorse interne ed esterne su cui può contare, i tempi necessari, i vincoli esistenti e pianifica il lavoro.	3) Lo studente valuta esplicitamente il prodotto realizzato, secondo criteri dati, e il processo attraverso il quale lo ha realizzato.
livello allievi	B: base I: intermedio A: avanzato	B: base I: intermedio A: avanzato	B: base I: intermedio A: avanzato

<sup>365</sup> Per "descrittore" si intende la contestualizzazione della competenza nella specifica realtà del gruppo classe o, più in generale, del gruppo di lavoro, e all'interno dell'attività realizzata.

Bianchi A.	A	B	B
Rossi B.	B	A	A
Verdi C.	A	B	I

.....

### 11) OSSERVAZIONE DELLE COMPETENZE IN SITUAZIONI DI COMPITO es.2

Sulla base del Regolamento dei licei e dei bisogni formativi degli studenti, i docenti del Consiglio della classe .....\_concordano di realizzare percorsi per promuovere la *Competenza*:

**Acquisire ed interpretare l'informazione:** *acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.*

Il docente di Lettere declina tale competenza nell'attività di compito proposta e indica i descrittori per l'osservazione e la valutazione:

ASSE DEI LINGUAGGI	<b>Attività:</b> realizzare in classe un dibattito in cui emergono le differenti motivate opinioni circa l'utilizzo dell'energia nucleare, anche sulla base di quanto presentato dai media all'attenzione dell'opinione pubblica; la classe predispose un documento dal quale emerge una proposta da inviare Ministro dello sviluppo economico.		
	Descrittori della competenza progettuale		
	1) Lo studente acquisisce le informazioni individuando i soggetti e i differenti strumenti comunicativi utili ad una documentazione completa, distinguendo fatti e opinioni	2) Lo studente interpreta le informazioni, attribuendole ai diversi ambiti disciplinari, valutandone l'attendibilità e l'utilità per avviare il dibattito sul nucleare.	3) Lo studente riflette criticamente, rielabora le informazioni, struttura una personale argomentata opinione da presentare nel dibattito, al fine di fornire una proposta coerente con vincoli e risorse.
livello allievi	B: base I: intermedio A: avanzato	B: base I: intermedio A: avanzato	B: base I: intermedio A: avanzato

Bianchi A.	A	B	B
Rossi B.	B	A	A
Verdi C.	A	B	I
.....	...	...	...

12) esempio di LAVORO SU COMPITO

CLASSE II STA “Le diaspore degli Ebrei”

<b>COMPETENZE – CHIAVE</b>	Imparare ad imparare
	Comunicare
<b>DISCIPLINE COINVOLTE</b>	Storia
	Italiano
	Cittadinanza e Costituzione
<b>SITUAZIONE DI COMPITO</b>	In occasione della celebrazione della “Giornata della memoria” effettuate, in gruppo, una ricerca di documenti scritti ed iconografici sull’argomento, in un arco di tempo dal 70 D.C. al 1215 D.C., ed elaborate una modalità di pubblicizzazione di quanto appreso all’interno della scuola.
<b>COMPETENZE DI BASE implicate nella situazione di compito</b>	a) Comprendere la diversità di un evento storico attraverso il confronto fra epoche diverse; b) leggere fonti diverse e ricavarne informazioni su eventi storici; c) produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.
<b>CONOSCENZE/ABILITA’</b>	Necessarie alla realizzazione della situazione di compito (da elencare in allegato)
<b>PERCORSO DI LAVORO</b>	Breve esposizione del compito da eseguire ed organizzazione dei gruppi di lavoro (gli alunni scelgono liberamente la composizione dei gruppi e designano il capo-gruppo): a) definizione degli ambiti di ricerca e degli strumenti da utilizzare (libro di testo, siti internet, immagini, altri testi; la ricerca sarà effettuata in gruppo); b) consegna dettagliata del compito da eseguire (scopi e finalità) e della scheda di osservazione dei comportamenti del gruppo. Inizio dei lavori: a) organizzazione degli spazi nel cartellone; b) scelta dei materiali da utilizzare; c) selezione delle informazioni dai documenti. Continuazione dei lavori in gruppo: elaborazione dei cartelloni. Ultimi dettagli organizzativi per la pubblicizzazione. a) Pubblicizzazione del prodotto (tre gruppi hanno deciso di utilizzare la forma dell’ <i>uomo sandwich</i> , con messaggi e immagini forti sulla diaspora, e di stazionare

	<p>immobili per la durata dell'intervallo in punti strategici dei corridoi. Con un questionario conoscitivo hanno poi rilevato le impressioni dei compagni; un gruppo ha realizzato nell'atrio centrale una mostra di fotografie su grandi pannelli neri).</p> <p>b) discussione sull'efficacia del prodotto in relazione alle finalità;</p> <p>c) autovalutazione.</p>
<b>ELEMENTI OSSERVATI PER FORMULARE UNA VALUTAZIONE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Impegno nell'attività di ricerca (materiale trovato e selezionato);</li> <li>· impegno nell'esecuzione del compito (organizzazione del lavoro, collaborazione; conoscenza dei temi da trattare).</li> <li>· rispetto della consegna e dei tempi.</li> </ul>

#### GRIGLIA PER L'OSSERVAZIONE E LA VALUTAZIONE

<b>GRUPPO</b>	<b>ARGOMENTO</b>	<b>ATTIVITA' DI RICERCA</b>	<b>IMPEGNO NELL'ESECUZIONE</b>	<b>RISPETTO DELLA CONSEGNA</b>	<b>VALUTAZIONE</b>
<b>I:</b> <i>quattro studenti</i>	70 d.C.: prima diaspora degli Ebrei (Tito)	Effettuata da tutti gli elementi del gruppo	All'inizio dell'attività il gruppo è poco organizzato e non aveva tutto il materiale occorrente, in seguito hanno lavorato meglio	Sì per i temi trattati; parziale per l'esecuzione	Voto: 8 autovalutazione  Voto: 7
<b>II:</b> <i>cinque studenti</i>	135 d.C.: seconda diaspora (Adriano)	Effettuata da tutti gli elementi del gruppo	Tutti hanno lavorato con un'efficace divisione dei compiti	Esecuzione con qualche mancanza; conoscenza dei temi completa	Voto: 8 Autovalutazione  Voto: 8
<b>III:</b> <i>quattro studenti</i>	313: Costantino 425-475: Fine del	Effettuata da tutti gli elementi del gruppo	Tutti hanno lavorato con un'efficace divisione dei	Esecuzione completa. Conoscenza dei temi	Voto: 8/9 Autovalutazione



	patriarcato ebraico (Codex Alexandrinus)		compiti. Materiale occorrente sempre adeguato.	completa per tutti	Voto: 9
<b>IV:</b> <i>cinque studenti</i>	613-711: Visigoti contro Ebrei spagnoli	Effettuata da tutti gli elementi del gruppo	Tutti hanno lavorato con un'efficace divisione dei compiti, ma non sempre erano forniti del materiale utile	Esecuzione completa. Non tutti conoscono i temi trattati in modo esaustivo.	Voto: 8 Autovalutazione  Voto: 7
<b>V:</b> <i>quattro studenti</i>	1144: Accuse di omicidio rituale	Sì Sì No Sì	Tutti hanno lavorato con un'efficace divisione dei compiti.	Esecuzione completa. Non tutti conoscono i temi trattati in modo esaustivo.	Voto: 8/9 Autovalutazione  Voto:8
<b>VI:</b> <i>cinque studenti</i>	1215: Obbligo del distintivo giallo (IV Concilio Lateranense)	Sì Sì Sì Sì No	Ottima distribuzione dei compiti. Lavoro anche a casa. Scarso impegno di M. M. anche se sollecitato dai compagni.	Esecuzione completa. Conoscenza dei temi completa per tutti, parziale per M.M.	Voto: 8/9 Autovalutazione  Voto: 9

## Conclusioni

«L'idea che ci si fa dell'educazione e del compito dell'educatore dipende evidentemente dall'idea che ci si fa dell'uomo e del suo destino»<sup>366</sup>. Così Laberthonnière nel 1901 nella sua opera *Teoria dell'educazione* sottolineava come per affrontare l'educazione da un punto di vista pedagogico occorra un paradigma di riferimento. In questi ultimi anni il dibattito che si è sviluppato attorno al concetto di competenza ha aperto nella scuola una riflessione che nessun altro 'oggetto' di discussione in precedenza aveva avuto la forza di attivare; la valutazione, l'orientamento, le 'educazioni', l'obbligo di istruzione, l'autonomia... sono stati altrettanti argomenti che hanno occupato gli scenari della normativa, avviato percorsi di formazione per gli insegnanti e percorsi di rinnovamento nella scuola ma nessuno di essi ha avuto un effetto dirompente come l'ingresso delle competenze nei dispositivi che regolamentano il sistema educativo di istruzione e formazione. E questo proprio perché la competenza chiama in causa il concetto di persona e di educazione, e rende evidente la necessità di riflettere sullo scenario antropologico che ciascuno, più o meno consapevolmente e intenzionalmente, assume e da cui consegue un determinato concetto di apprendimento, lo scopo dell'azione educativa, le scelte metodologiche, il concetto di valutazione, l'organizzazione dell'azione didattica e dell'istituzione in cui avviene il processo di insegnamento/apprendimento. Questo per il docente ma ancor più per il Dirigente scolastico chiamato ad uno sviluppo di competenze personali e professionali in un ruolo che diviene sempre più strategico per la progettazione e la realizzazione di un'offerta formativa in grado, a sua volta, di favorire lo sviluppo delle competenze degli allievi attraverso la valorizzazione e la promozione delle competenze degli insegnanti.

All'interno di questo quadro, si è cercato, attraverso questo lavoro di ricerca, di rispondere ad una serie di questioni. Si è trattato, in primo luogo, di affrontare il complesso problema che, sin dall'inizio, ha orientato il lavoro stesso: è possibile,

---

<sup>366</sup>L. Laberthonnière, *Teoria della educazione*, La Scuola, Brescia 1961, p.3.

assunta una precisa e consapevole antropologia di riferimento, coniugare nella prassi educativa e didattica, teoria e pratica di una progettazione volta alla promozione di competenze personali dell'allievo? E come è possibile rendere concreta tale correlazione, se si riconosce che, solo attraverso precise scelte organizzative e gestionali, strettamente legate alla prospettiva personalista, è possibile realizzare una proposta educativa unitaria in grado di sviluppare e far emergere le competenze personali di ciascun allievo, di riconoscerle, valutarle e certificarle?

Per poter rispondere a questi interrogativi, si sono dovute prima affrontare altre questioni, fondative di ogni teoria e pratica educativa: chi è il destinatario della proposta educativa messa in campo? Che cosa si intende per competenza? E, soprattutto, chi è l'allievo competente?

Di fronte a queste sollecitazioni, l'analisi dei diversi paradigmi teorici sottesi al concetto di competenza ha permesso di fondare la consapevolezza di trovarsi di fronte a una categoria importante ma equivocata e controversa, che, per la sua polidimensionalità, ha dato origine a interpretazioni molto diverse fra loro, o addirittura contrastanti.

Attraverso la successiva ricostruzione diacronica attorno al concetto di competenza della normativa europea e nazionale, si è cercato di evidenziare come si sia fatta strada, nelle politiche scolastiche europee, una vera e propria cultura della competenza educativa che ha investendo i singoli paesi, i loro ordinamenti scolastici e i dispositivi che li regolano. Questa analisi ci ha consentito di mettere, poi, a fuoco le ragioni per cui i dirigenti scolastici si trovano a gestire oggi nella scuola un cambiamento che rivoluziona la progettazione dell'offerta formativa, spostando il centro progettuale dalle discipline all'allievo. Per l'insegnante, accogliere le grandi sfide della cultura odierna, quali la globalità e complessità, la frammentazione culturale, l'avalorialità diffusa, e le problematiche che ne conseguono nella sua professione, comporta la difficoltosa necessità di pensare e muoversi all'interno di analisi interpretative della complessità sociale, dell'interdipendenza degli aspetti di trasformazione e dei processi che si determinano nel suo agito professionale.

Per il dirigente scolastico comporta esercitare e governare la centralità del suo ruolo all'interno di questo processo, per facilitare l'elaborazione di consapevolezza e responsabilità personali da parte dei docenti attraverso un approccio che ponga precisa attenzione, da un lato, ai compiti e alle regole istituzionali, dall'altro alle persone che

lavorano nella scuola chiamate a compiere con competenza le azioni educative, in una logica di condivisione istituzionale.

La ricerca sul campo si è rivelata, in fine, determinante per eludere il rischio di descrivere il processo solo a livello di idea e mostrare come l'organizzazione possa essere considerata un dispositivo pedagogico in grado di connotare l'identità profonda dell'istituzione scolastica nel raggiungimento degli obiettivi istituzionalmente richiesti, secondo logiche di efficacia ed efficienza formativa e in termini di esercizio di libertà propria dei soggetti che ne sono gli attori protagonisti.

Da queste consapevolezze ha origine la scelta di intrecciare i richiami di un preciso sfondo epistemologico, rappresentato dal Personalismo pedagogico, e di declinarli nella conduzione di una ricerca teoretica ed empirica che consideri i protagonisti dell'educazione come un esempio di professionisti capaci di scoprire il loro essere competenti nella realizzazione di percorsi che favoriscano lo sviluppo dall'agire competente degli allievi. Il Personalismo pedagogico e la sua prospettiva antropologica offre, infatti, una risposta precisa a tutte le questioni sollecitate, prospettando la possibilità di un'educazione come percorso di costruzione continua dell'identità personale. Esiste, infatti, una relazione tra chi insegna e chi apprende, due persone sia pur con saperi e ruoli diversi; l'apprendimento è esercizio di libertà da parte dell'allievo ed implica l'assunzione di responsabilità; l'apprendimento coinvolge l'integralità della persona, quindi anche il suo agire libero e personale.

Il dibattito sulla competenza è tutt'altro che concluso e anche nella scuola non esistono risposte univoche ma prospettive molteplici; se si considera, poi, che nella prospettiva personalista la competenza come realtà oggettiva, separata dalla persona non esiste, si comprende che non è lecito porsi la domanda: *che cos'è la competenza?* ma occorre piuttosto, come già abbiamo evidenziato, chiedersi: *chi è la persona competente?* Occorre un cambio di paradigma: bisogna partire dalla persona per formare persone competenti. La scuola è capace di formare competenze? Se educare le competenze coincide con l'educare la persona è opportuno valorizzare prospettive educative in cui vi sia unità fra pensiero ed azione, fra prassi e teoria.

In un mondo in cui tutto cambia..., internet, cellulari, globalizzazione, immigrazione, lavoro, famiglia... sarebbe ben strano se non cambiasse il «*modello*» di scuola.



## Bibliografia relativa alla prima parte della tesi

Aiello A. (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna 2002

Aprea V., *I problemi delle competenze*, in «Nuova Secondaria», n. 10, a. XXVII, 2010, pp. 15-18

Benadusi L., Di Francesco G., *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, Tecnodid, Roma 2002

Bertagna G., *Competenze, conoscenze: dilemma o falsa alternativa?*, in «Nuova Secondaria», n. 2, a. XVII, 1999, pp. 7-11

Bertagna G., *Organizzazione razionale vs. organizzazione relazionale*, in G. Bertagna, S. Govi, M. Pavone, *POF. Autonomia delle scuole e offerta formativa*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 106-109

Bertagna G., *Perché non esistono competenze senza conoscenze*, in G. Sandrone (a cura di), *La cultura assente. Un'indagine sul tema "Professione docente e cultura ponte"*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2007, pp. 7-19

Bertagna G., *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una tradizione*, in G. Bertagna, F. G. Villa, M. Cornacchia, R. Minello, M. F. Sacristani Mottinelli, G. Sandrone Boscarino, *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, pp. 279-300

Bertagna G., *Saperi disciplinari e competenze*, in «Studium Educationis», n. 3, vol. 2, a. XIV, 2009, pp. 137-155

Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2010

Berti E., *Alle radici del concetto di capacità: la dunamis di Aristotele*, in «Nuova Secondaria», n. 7, a. XXV, 2008, pp. 24-30

Bobbit J.F., *The Curriculum*, Houghton Mifflin, Boston 1918

- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Bari 2004
- Carretta A., Daiziel M., Mitrani A., *Dalle risorse umane alle competenze*, [1992], tr. it., FrancoAngeli, Milano 2000
- Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008
- Cepollaro G. (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano 2001
- Crahay M., *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence ed éducation*, in «Revue française de pédagogie», n. 154, 2006
- ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2004
- Le Boterf G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Éditions d'Organisation, Paris 1997
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris 2000
- Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisation, Paris 2000
- Leoni R. (a cura di), *Competenze acquisite, competenze richieste e competenze espresse: analisi e valutazioni economiche*, FrancoAngeli, Milano 2006
- Lèvy-Leboyer C., *La gestion des compétences*, [1993], Éditions d'Organisation, Paris 1999
- Mayo E., *The Human Problems of an Industrial Civilisation*, MacMillan, New York 1933
- Mayo E., *Hawthorne and the Western Electric Company. The Social Problems of an Industrial Civilisation*, Routledge, London 1949
- McClelland D.C., *Testing for competence rather than intelligence*, in «American Psychologist», vol. 28, n. 1, 1973, pp. 1-14
- McGregor D., *L'aspetto umano dell'impresa*, [1960], tr. it., FrancoAngeli, Milano 1972
- Meghnagi S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992

- Montedoro C. (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione nei processi formativi nella società della conoscenza*, Isfol-FrancoAngeli, Milano 2004
- Morgan G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, [1997], tr.it., FrancoAngeli, Milano 2007
- Pellerey M., *Competenze di base, competenze chiave e standard formativi*, in «Rassegna Cnos», 22 (2006) 2, pp. 67-89
- Pellerey M., *Gli apprendimenti e le competenze di base*, Provincia Autonoma di Trento, Trento 2008
- Pellerey M., *Riflessioni sull'uso del concetto di competenza in ambito educativo scolastico*, in «Pedagogia più didattica», I (2009), 1, pp. 107-112
- Pellerey M., *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi formativi e scolastici*, Tecnodid, Napoli 2010
- Pellerey M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, in «Rassegna Cnos», n. 1, a. XXVII, 2010, pp. 77-90
- Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione: Prima parte: la radici filosofiche e gli apporti psicologici*, in «Orientamenti Pedagogici», n. 2, vol. LVII, 2010, pp. 201-224
- Perrenoud P., *D'une méthapore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?*, in D. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'enigme de la competence en éducation*, in «Raison éducatives», Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, nn. 1-2, 1999
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, [1996], tr. it., FrancoAngeli, Milano 2003
- Roegiers X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, Bruxelles 2001
- Sandrone G., *Regolamenti e strabismo pedagogico*, in «Nuova Secondaria», n. 10, a. XXVII, 2010, pp. 9-11
- Sandrone G., *Quale teoria e pratica della competenza? Il caso IRC*, in «Nuova Secondaria», n. 10, a. XXVIII, 2011, pp. 10-14



Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, [1993], tr. it., FrancoAngeli, Milano 1995

Taylor F.W., *L'organizzazione scientifica del lavoro*, [1911], tr. it., Etas Kompass, Milano 1967

Taylor F.W., *I criteri scientifici di direzione e organizzazione aziendale*, [1911], Franco Angeli, Milano 1976

Xodo C., *Alla ricerca delle parole antiche: in principio c'era la competenza*, in «Nuova Secondaria», n. 5, a. XXV, 2008, p. 8

Xodo C., Benetton M. (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, Pensa Multimedia, Lecce 2010

## Bibliografia relativa alla seconda parte della tesi

Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004.

Aiello A. M., Cevoli M., Meghnagi S., *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*, Ediesse, Roma 1992

Altet M., Chartier E., Paquay L., Perrenaud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, [1994], tr. it., Armando, Roma 2006

Anoé R. et al., *Strutture di professionalità per la dirigenza scolastica: concorso ordinario per il reclutamento dei dirigenti scolastici*, La Scuola, Brescia 2005

Associazione TREELLLE, *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze*, quaderno n. 4, Tipografia Araldica, Genova, aprile 2010

Bertagna G. et al., *La cultura del dirigente scolastico: orientamenti per la preparazione alle nuove prove di reclutamento*, La Scuola, Brescia 2001

Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008

Bertagna G. (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia 2010

Catarsi E., Gelati M. (a cura di), *Scuola e dirigenza: contributi per l'aggiornamento del dirigente scolastico*, Corso, Ferrara 1995

Cerini G. (a cura di), *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2010

Chiosso G. (a cura di), *Personalizzare l'insegnamento*, Fondazione S. Paolo - Il Mulino, Bologna 2008

Chistolini S., *Coscienza di sé e rappresentazione del docente*, in Corradini L. (a cura di), *Insegnare perché?*, Armando, Roma 2004

Damiano E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004

- Damiano E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella Editrice, Assisi 2007
- Di Nubila R. (a cura di), *Il manuale del dirigente scolastico: per l'organizzazione di un sistema di servizi*, FrancoAngeli, Milano 1994
- Domenici G., Moretti G. (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma 2011
- Drago R., Cenerini A., *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento 2000
- Falanga M. (a cura di), *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia: dimensione pedagogica e competenza metadidattica del dirigente scolastico*, FrancoAngeli, Milano 2002
- Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Bari 2009
- Franceschini G., *Da direttore didattico a dirigente scolastico: per una storia della funzione direttiva nella scuola di base dalla legge Casati ai giorni nostri*, Unicopli, Milano 2003
- Franceschini G., Russo R., *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa: Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, ETS, Pisa 2011
- Gauthier C., Mellouki M'H., *L'enseignant: intellectuel et professionnel*, in «Revue de la pensée éducative», n. 37, gennaio 2003, pp. 23-58
- Izzo D., *Organizzazione, formazione e dirigenza scolastica*, ETS, Pisa 1999
- Loro D., *Competenze della professionalità docente: lavoro, impegno educativo e formazione culturale*, Libreria Editrice Universitaria, Verona 2002
- Marcoux G., *Enseignants et politiques dans le brouillard?*, in «InDirect. Les clés de la gestion scolaire», n. 1, 2006, pp. 7-31
- Margiotta U., *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando, Roma 1999
- Moscato M.T., *Le qualità dell'insegnante efficace: primi dati di una ricerca*, «La Scuola e l'Uomo», nn. 3-4, marzo-aprile 2006, Inserto, pp. IX-XII

- Moscato M.T., *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008
- Pellerey M., *Un curriculum per lo sviluppo di competenze*, in «Rivista dell'istruzione», XXIV (2008), 4, pp. 21-26
- Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione: Seconda parte: l'approccio per competenza nei processi educativi e formativi*, in «Orientamenti Pedagogici», n. 3, a. LVII, 2010, pp. 379-400
- Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione: Terza parte: l'approccio per competenza e la pratica educativa scolastica*, in «Orientamenti Pedagogici», n. 4, a. LVII, 2010, pp. 619-649
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*, [1999], tr. it., Anicia, Roma 2002
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, [1997], tr. it., Anicia, Roma 2003
- Reboul O., *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, [1980], Armando, Roma 1988
- Ribolzi L., *Il dirigente scolastico*, Giunti, Firenze 1999
- Sandrone G., *Personalizzare l'educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008
- Sandrone G., *Una ricerca sul campo. La flessibilità*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010
- Scurati C., Ceriani A., *La dirigenza scolastica: vicende, sviluppi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1994
- Scurati C. (a cura di), *Guidare la nuova scuola: materiali di autoformazione alla dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia 2002
- Serio N. (a cura di), *Il dirigente scolastico fra tradizione, innovazione e management*, Armando, Roma 2011
- Tochon F. V., *L'enseignant expert*, Nathan, Paris 1993

Ulivieri S. (a cura di), *Manuale per la formazione del dirigente scolastico*, ETS, Pisa 2005

Xodo C., *Etica ed etica della professione docente*, in «*Studium Educationis*», n. 1, 1999

Xodo C. (a cura di), *Deontologia e qualificazione delle professioni educative. Con una indagine tra insegnanti, dirigenti scolastici, educatori e formatori del Veneto*, Pensa multimedia, Lecce 2004

Xodo C., *Dimensioni della professione docente. Cultura, competenza, deontologia*, Pensa Multimedia, Lecce 2006

Xodo C. (a cura di), *Il dirigente scolastico: una professionalità pedagogica tra management e leadership*, FrancoAngeli, Milano 2010

## Bibliografia riferita alla terza parte della tesi

Allen D., *Assessing student learning: from grading to understanding*, Teachers College, Columbia University, New York NY 1998

Associazione TREELLLE, *Sistemi europei di valutazione a confronto*, quaderno n. 10, Tipografia Araldica, Genova, ottobre 2008

Auteri G., Di Francesco G., *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*, FrancoAngeli, Milano 2000

Bassey M., *Case study research in educational settings*, Open University Press, Maidenhead, UK 1999

Berdrow I., Evers F.T., *Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment*, in «Assessment & Evaluation in Higher Education», n. 4, vol. 35, July 2010, pp. 419-434

Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004

Bertagna G., *I pompieri di New York: la valutazione delle conoscenze/abilità e delle capacità/competenze*, in «Il nodo. Scuole in rete», n. 27, a. VIII, 2005, pp. 10-18

Bohlinger S., *Competences as the core element of the European Qualifications Framework*, in «European Journal of Vocational Training», n. 3, vol. 42 and n. 1, vol. 43, 2007-2008, pp. 96-112

Bonniol G., Vial M., *Les modèles d'évaluation*, De Boeck, Bruxelles 1996

Bordignon B., *Certificazione delle competenze: premesse teoriche*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006

Brookhart S.M., *Educational assessment knowledge and skills for teachers*, in «Educational Measurement: issues and practice», n. 1, vol. 30, Spring 2011, pp. 3-12

Castoldi M., *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia 2005

Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009

CEDEFOP, *Validation of competences and professionalisation of teachers and trainers*, dossier n. 5, 2002

CEDEFOP, *Better competences through better teaching and leading. Findings from study visits 2008-2009*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010

- Comoglio M., *La valutazione autentica*, in «Orientamenti pedagogici», n. 1, vol. 49, 2002, pp. 93-112
- Crahay M., Detheux-Jenin M., *L'évaluation des compétences, une entreprise impossible? Résolution de problèmes complexes et maîtrises de procédures*, in «Misure et évaluation en éducation», n. 1, vol. 28, 2005, pp. 57-78
- Di Fabio A., Majer V. (a cura di), *Il bilancio di competenze. Prospettive di approfondimento*, FrancoAngeli, Milano 2004
- Domenici G., *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 1991
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari 2001
- Domenici G., *La valutazione come volano della crescita formativa*, in «Annali della Pubblica Istruzione», nn. 4-5, a. LIII, 2007, pp. 57-69
- Dysthe O., Engelsen K. S., *Portfolio practices in higher education in Norway in an International perspective: macro-, meso-, and micro-level influences*, in «Assessment & Evaluation in Higher Education», n. 1, vol. 36, January 2011, pp. 63-79
- EU (Danish Technological Institute), *Explaining student performance. Evidence from international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*, Final Report, November 2005
- EU, *Education and training 2010 work programme. Cluster key competences-curriculum reform. Synthesis report on peer learning activities in 2007*, 14.03.2008
- EU, *Improving competences for the 21<sup>st</sup> Century: an agenda for European cooperation on schools*, Brussels 2008
- EU (AA.VV.), *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*, Case Network Reports n. 87/2009
- EURYDICE, *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*, survey n. 5, 2 voll., October 2002
- EURYDICE, *Prove nazionali di valutazione degli alunni in Europa: obiettivi, organizzazione e uso dei risultati*, Settembre 2009
- Fisch B., *Evaluating organizational quality through narrative: a case for accreditation using the school portfolio*, in «International Journal of Leadership in Education», n. 4, vol. 13, October 2010, pp. 455-487

- Galliani L., *Fondamenti pedagogici della valutazione educativa*, in «*Studium Educationis*», n. 3, vol. 2, a. XIV, 2009, pp. 27-40
- Gargiulo Labriola A., *Il bilancio di competenze educative: un programma personale di formazione continua*, EDUCatt, Milano 2010
- Guasti L. (a cura di), *Valutazione degli apprendimenti e didattica*, Iprase-Trentino, FrancoAngeli, Milano 2000
- ISFOL, *Certificazione delle competenze e lifelong learning: scenari e cambiamenti in Italia e in Europa*, Isfol, Roma 2004
- Jonsson A., Baartman L. K. J., Lennung S. A., *Estimating the quality of performance assessments: the case of an “interactive examination” for teacher competencies*, in «*Learning Environments Research*», n. 3, vol. 12, October 2009, pp. 225-241
- Jos Fastre G.M., van der Klink M.R., van Merriënboer J.J.G., *The effects of performance-based assessment criteria on student performance and self-assessment skills*, in «*Advances in Health Sciences Education*», n. 4, vol. 15, October 2010, pp. 517-532
- Kang M., Heo H., Il-Hyun Jo, Shin J., Seo J., *Developing an educational performance indicator for new millennium learners*, in «*Journal of Research on Technology in Education*», n. 2, vol. 43, 2010-2011, pp. 157-170
- McAshan H.H., *Competency-based education and behavioral objectives*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey 1979
- Mons N., *Theoretical and real effects of standardised assessment. Background paper to the study EURYDICE*, August 2009
- NBPTS (The National Board for Professional Teaching Standards), *Student learning, student achievement: how do teachers measure up?*, USA, Report 2011
- Nicoli D. E., *La valutazione “attendibile” delle competenze e dei saperi: OCSE-PISA, INVALSI, esperienze regionali*, in «*Rassegna Cnos*», n. 1, a. XXVII, 2010, pp. 105-120
- OECD, *Pisa 2006. Science competencies for tomorrow’s world*, vol. 1, Analysis, OECD publications, 2007
- OECD, *Pisa 2009. Results: what students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science*, vol. 1, OECD publications, 2010



- Palumbo M., *Il processo di valutazione*, FrancoAngeli, Milano 2001
- Pellerey M., *Sulla valutazione delle competenze*, in «Autonomia e Dirigenza», XVIII (2009), pp. 7-8-9, 31-36
- Puricelli E., *La certificazione delle competenze. Un nodo epistemologico*, in «Nuova Secondaria», n. 8, a. XXVII, 2010, pp. 22-24
- Reynolds N., Turcsanyi-Szabo M. (a cura di), *Key competences in the knowledge society. IFIP TC 3 International Conference, KCKS 2010, Brisbane, Australia, September 2010, Proceedings*, Springer, Berlin 2011
- Rhodes T.L., *Making learning visible and meaningful through electronic portfolios*, in «Change: the magazine of Higher Learning», n. 1, vol. 43, 2011, pp. 6-13
- Ruffini C., Sarchielli V. (a cura di), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano 2001
- Russo S. (a cura di), *Il bilancio di competenze: una storia europea. Dal trasferimento delle pratiche alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano 2001
- Sandrone G., *Forse una prospettiva per il collasso educativo della scuola? A proposito delle ipotesi INVALSI sulla valutazione esterna*, in «Orientamenti pedagogici», n. 3, 2009
- Sandrone G., *Osservare competenze nella prassi educativa. 1*, in «Nuova Secondaria», n. 4, a. XXV, 2007, pp. 12-14
- Sandrone G., *Osservare competenze nella prassi educativa. 2*, in «Nuova Secondaria», n. 6, a. XXV, 2007, pp. 13-15
- Sandrone G., *Il comportamento è un numero?*, in «Nuova Secondaria», n. 3, a. XXVII, 2009, pp. 8-10
- Sandrone G., *La valutazione interna ed esterna alle scuole*, in G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 144-164
- Sandrone G., *La valutazione e la certificazione delle competenze*, in G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 165-184

Struyven K., De Meyste M., *Competence-based teacher education: illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders for teachers' and students' points of view*, in «Teaching and Teacher Education», n. 8, vol. 26, November 2010, pp. 1495-1510

Suskie Banta L., *Assessing student learning: a common sense guide*, [2001], II edit., John Wiley & Sons, San Francisco CA 2009

Wiggins G., *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1993

Yin R. K. (a cura di), *The case study anthology*, Sage Publications, Thousand Oaks (CA) 2004

Yin R. K., *Case study research: design and methods*, IV edit., Sage Publications, Thousand Oaks (CA) 2009

Zawacki-Richter O., Hanft A., Baecker E.M., *Validation of competencies in e-portfolios: a qualitative analysis*, in «International Review of Research in Open and Distance Learning», n. 1, vol. 12, January 2011, pp. 42-60

