

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

**Davide Capperucci,
 Marianna Piccioli**

L'insegnante di scuola primaria

**Identità, competenze
e profilo professionale**

FrancoAngeli

*A Felice,
per l'autenticità del suo temperamento
e la bellezza del suo animo*

*A Massimo,
complice compagno che
“quando sorridi illumini il mondo”*

Questo volume è frutto di un interscambio culturale e professionale tra gli autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, la suddivisione dei contributi viene così indicata: è di Davide Capperucci il capitolo 1 della Parte prima; di Marianna Piccioli il capitolo 2 della Parte prima. L'introduzione, i capitoli 1 e 2 della Parte seconda e la bibliografia sono comuni.

Indice

Introduzione	pag.	11
Parte prima		
La scuola primaria tra passato, presente e futuro: modelli, funzioni, curriculum		
1. La scuola dei saperi e del bambino: retrospettiva storico-normativa e evoluzione didattico-organizzativa della scuola primaria	»	17
1. L'istruzione cambia volto. Le trasformazioni della scuola primaria dalla proclamazione della Repubblica al nuovo obbligo di istruzione	»	17
1.1. La scuola nell'immediato dopoguerra	»	18
1.2. La scuola nella Costituzione	»	20
1.3. La scuola negli anni delle riforme strutturali	»	22
1.4. La scuola di massa	»	29
1.5. La scuola dei nuovi programmi e dei moduli	»	40
2. Verso la scuola dell'autonomia	»	48
2.1. L'architettura dell'autonomia scolastica	»	50
2.2. Flessibilità, responsabilità e collaborazione	»	56
2.3. Autonomia e rinnovamento del sistema scolastico	»	60
3. Quale scuola per il nuovo millennio?	»	62
3.1. Venti di rinnovamento del sistema scolastico pubblico: tra utopia e innovazione	»	64
3.2. La Riforma del sistema educativo di istruzione e formazione	»	68
3.3. Formare competenze e innalzamento dell'obbligo di istruzione	»	75

2. Una scuola primaria figlia della crisi	pag.	81
1. Crisi economico-finanziaria e nuovi criteri di razionalizzazione del sistema di istruzione: tra rigore e essenzializzazione	»	83
2. Il maestro unico	»	90
3. La scuola delle compresenze: collegialità e <i>team</i> docente	»	97
4. La valutazione a scuola: una risorsa per l'apprendimento e per l'insegnamento	»	105
5. Contrazione delle risorse e ripercussioni sugli organici	»	113

Parte seconda

L'insegnante di scuola primaria: competenze, funzioni e nuove prospettive nell'organizzazione del lavoro

3. L'architettura della scuola primaria dopo la riforma Gelmini: un'indagine esplorativa sulla percezione del cambiamento e sull'organizzazione del lavoro degli insegnanti (I parte)	»	121
1. Competenze e profilo professionale dell'insegnante di scuola primaria	»	121
2. Ricerca educativa sulla professionalità docente e uso del questionario come strumento di indagine	»	126
2.1. La costruzione di un questionario	»	130
2.2. La somministrazione di un questionario	»	134
2.3. Punti di forza e punti di debolezza nell'utilizzo del questionario	»	134
3. Prospettive di cambiamento della scuola primaria e della funzione docente nel territorio pistoiese dopo la riforma Gelmini	»	136
3.1. Finalità dell'indagine	»	137
3.2. <i>Pri.Sc.O.Quest.</i> Questionario sull'organizzazione del lavoro docente nella scuola primaria di oggi	»	138
3.3. Somministrazione del questionario e raccolta dei dati	»	143
4. I risultati dell'indagine esplorativa a seguito della somministrazione del <i>Pri.Sc.O.Quest.</i> (II parte)	»	152
1. Cambiamenti nell'organizzazione del lavoro e percezione degli insegnanti	»	152
1.1. Tipologia di tempo scuola	»	154
1.2. Titolarità dei docenti	»	156

1.3. Discipline di insegnamento	pag.	159
1.4. Orario di servizio dei docenti	»	161
1.5. Riduzione delle compresenze	»	167
1.6. Sostituzioni dei colleghi assenti	»	170
2. Grado di soddisfazione degli insegnanti a seguito dell'attuazione della riforma Gelmini	»	172
3. Elaborazione comparativa dei dati dell'indagine: differenze tra la scuola a tempo pieno e la scuola a tempo normale	»	181
3.1. La compresenza	»	181
3.2. La pluralità docente	»	186
3.3. La prevalenza	»	190
4. Riflessioni conclusive	»	199
Riferimenti bibliografici	»	205

Introduzione

Il presente volume intende analizzare i principali cambiamenti che, dalla metà del secolo scorso ad oggi, hanno attraversato la scuola primaria italiana e il profilo professionale degli insegnanti primari. L'esigenza di approfondire questa tematica è stata stimolata dalle molteplici trasformazioni ordinamentali, organizzative e didattiche che nell'arco temporale preso in esame hanno ridefinito la fisionomia e le funzioni della scuola primaria. La finalità a cui tende questa indagine è stata quella di analizzare, in chiave esplorativo-descrittiva, in che misura gli aspetti strutturali del sistema d'istruzione incidono sulla qualità dell'organizzazione del lavoro degli insegnanti e sulla percezione che questi hanno dei cambiamenti introdotti a livello normativo.

A fronte di questi assunti di partenza si è ritenuto opportuno suddividere la trattazione del presente contributo in due parti. Nella *Parte prima* è stata presa in esame l'evoluzione ordinamentale e organizzativa della scuola primaria, dal periodo successivo alla seconda guerra mondiale all'introduzione della scuola dell'autonomia, così da mettere in evidenza le politiche e le strategie che il legislatore ha adottato per la scuola primaria e come queste hanno inciso sull'architettura sistemica, sull'organizzazione scolastica, sulla didattica curricolare, sul rapporto tra saperi disciplinari e competenze di base e trasversali. Questo ordine di fattori è affrontato soprattutto nel primo capitolo del volume in cui vengono esplorate le principali innovazioni ordinamentali che diacronicamente hanno visto cambiare l'immagine della scuola primaria da agenzia educativa finalizzata alla lotta all'analfabetismo a istituzione tesa all'approfondimento della didattica e della ricerca sulle epistemologie disciplinari in relazione allo sviluppo cognitivo degli alunni.

L'attenzione all'evoluzione dell'Ordinamento del sistema d'istruzione e della scuola primaria in particolare, nel secondo capitolo, si è spostata verso tempi più vicini ai nostri, considerando l'ampia serie di provvedimenti che a partire dal 2008 in poi sono stati messi in atto per migliorare il funzionamento del sistema-scuola, secondo la prospettiva della razionalizzazione,

valorizzazione, ottimizzazione ed essenzializzazione delle risorse e del servizio scolastico. In questa sede si è indagato soprattutto quanto previsto dall'art. 64 della Legge n. 133/2008 «Disposizioni in materia di organizzazione scolastica» e dal Decreto n. 137/2008 «Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università», che hanno previsto la reintroduzione del «maestro unico», nonché l'abrogazione dei cosiddetti moduli e della compresenza dei docenti. A quest'ultimo aspetto è stata destinata un'attenzione specifica in considerazione dei cambiamenti che la messa in discussione del *team teaching* ha generato nell'organizzazione del lavoro degli insegnanti, nella strutturazione del servizio scolastico, nella progettazione e realizzazione degli interventi didattici. In questo secondo capitolo si è voluto presentare nel dettaglio le trasformazioni introdotte dai recenti riferimenti di legge, considerando le variazioni introdotte anche alla luce di scelte ordinarie precedenti e quanto le ultime innovazioni siano andate a modificare assetti, organizzazioni e procedure consolidate che avevano fatto registrare buoni risultati sia sul fronte della qualità dell'insegnamento e che degli apprendimenti degli alunni, come evidenziato da molteplici indagini internazionali (IEA-PIRLS e IEA-TIMSS). Questo tema viene approfondito anche nella ricerca presentata nella parte seconda del volume.

La *Parte seconda* del testo, infatti, è stata animata dall'interesse di condurre una ricerca esplorativa che mettesse in rilievo, mediante la raccolta di evidenze empiriche, le conseguenze derivanti dalla reintroduzione del maestro unico sulla qualità dell'organizzazione del lavoro degli insegnanti primari e anche sulla percezione del grado di soddisfazione che questi manifestano, riguardo a diverse tipologie di docenti, prevalenti, non prevalenti, in servizio nella scuola normale, nella scuola a tempo pieno. Nel primo capitolo di questa seconda parte vengono presentate le finalità, il disegno di ricerca, la metodologia e gli strumenti impiegati nella raccolta e nell'elaborazione dei dati. Attraverso la ricerca esplorativa qui condotta si è inteso raccogliere alcune evidenze che supportassero o confutassero la percezione dello stato di disagio rilevabile nella scuola primaria e in chi vi opera a seguito dei recenti provvedimenti legislativi che ripropongono assetti organizzativi e soluzioni didattiche che negli anni Novanta erano stati abbandonati perché scarsamente efficaci. L'indagine si è concentrata su un campione di scuole e di insegnanti, piuttosto circoscritto, significativo se riferito alla provincia di Pistoia, ma sicuramente più limitato qualora si intendano ritrovare dati generalizzabili ed estendibili ad altri contesti o a livello nazionale. Nel secondo capitolo della seconda parte vengono rappresentati e illustrati i risultati della ricerca esplorativa, condotta in 23 istituti scolastici della provincia di Pistoia a seguito della somministrazione del questionario denominato *Pri.Sc.O.Quest. (Primary School Organization Questionnaire)*,

elaborato ai fini della presente indagine. I paragrafi che compongono quest'ultimo capitolo mettono in luce le informazioni raccolte, possibili correlazioni tra i vari aspetti considerati e la descrizione degli esiti delle rilevazioni compiute.

Con questa ricerca abbiamo inteso offrire spunti di riflessione, sia per la comunità scientifica sia per i decisori politici, sull'incidenza che le politiche per la scuola hanno sull'efficacia dell'insegnamento-apprendimento e sulla qualità del lavoro dei docenti. Indagini come questa riteniamo possano essere significative soprattutto nella fase attuale in cui è evidente ai più, l'esigenza di intervenire costruttivamente alla riscrittura delle politiche per l'istruzione del nostro Paese, nella prospettiva di una *Buona scuola* che sia prima pensata e poi agita. Affinché le politiche per una *Buona scuola*, attualmente in via di definizione anche sul piano governativo, riescano davvero a rilanciare l'istruzione, facendola diventare una questione sociale ancor prima che politica, è necessario che esse siano il frutto di un'interlocuzione reale con le scuole, che siano rese perseguibile e concretamente agite nei contesti scolastici, considerandone le specificità e in alcuni casi promuovendo l'innovazione anche recuperando soluzioni positive adottate in passato.

La presente indagine vuole rivolgersi anche agli insegnanti che operano fattivamente nella scuola, ai quali è richiesta la messa in opera di competenze sempre più complesse e articolate, a fronte però di un investimento sempre più ridotto in termini di risorse economiche, umane e per lo sviluppo professionale. In questa sede si è scelto di dare voce agli insegnanti, coinvolgendoli direttamente attraverso la compilazione del questionario, nella convinzione che, se vogliamo veramente rilanciare la qualità della scuola, è necessario puntare soprattutto sulla *ri-qualificazione*, *ri-motivazione* degli insegnanti in quanto professionisti efficaci che concorrono in modo incisivo alla crescita culturale ed umana del Paese.

Firenze, 16 marzo 2015

Davide Capperucci e Marianna Piccioli

Parte prima

**La scuola primaria tra passato, presente e futuro:
modelli, funzioni e curriculum**

1. La scuola dei saperi e del bambino: retrospettiva storico-normativa ed evoluzione didattico-organizzativa della scuola primaria

1. L'istruzione cambia volto. Le trasformazioni della scuola primaria dalla proclamazione della Repubblica al nuovo obbligo di istruzione

I primi studi sulla storia della scuola statale nel nostro Paese possono essere ricondotti già alla metà dell'Ottocento¹, ma è soprattutto con l'inizio del Novecento che assistiamo ad un considerevole ampliamento della riflessione storiografica attorno ad essa. I contributi che si sono succeduti, pur mantenendo costante il *focus* sulla scuola, solitamente si sono concentrati nel fornire una visione d'insieme, ritenendo la scuola stessa e le normative che l'hanno regolata, espressione della temperie storico-culturale in cui esse sono state elaborate. Infatti, volendo analizzare la politica scolastica messa in atto dai vari Governi attraverso specifici provvedimenti normativi, non si può non considerare il momento storico da cui essi scaturiscono, il dibattito e i modelli pedagogici sottesi, le risposte fornite dagli addetti ai lavori (amministratori, dirigenti scolastici, docenti, educatori, ecc.) ai cambiamenti introdotti a livello di sistema².

¹ Cfr. D. Ragazzini, *La legge Casati-Mamiani, ovvero la legislazione scolastica nel passaggio all'Unità*, in F. Cambi, G. Trebisacce, *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, ETS, Pisa, 2012, pp. 97-114.

² Cfr. G. Di Bello, *La storia della scuola italiana*, in C. Betti et al., *Percorsi storici della formazione*, Apogeo, Milano, 2009, p. 53.

Sulla storia della scuola italiana si vedano anche: G. Bonetta, *Storia della scuola e dei sistemi formativi. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze, 1999; G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia, 1988; C. Covato, S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano, 2001; S. Santamaita, *Storia della scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010; D. Ragazzini, *Storia della scuola italiana: linee generali e problemi di ricerca*, Le Monnier, Firenze, 1983; D. Ragazzini, *La storiografia*

La storia della scuola italiana, e con essa ancor di più quella riferita alla «scuola primaria», meriterebbe sicuramente un approfondimento maggiore, che prendesse avvio da prima di quanto sarà possibile fare in questo breve, ma necessario, *excursus*. Necessario, in quanto solo attraverso un'attenta riflessione storico-normativa sulle trasformazioni sistemico-ordinamentali succedutesi a partire dalla metà del Novecento sarà possibile evidenziare, nel prosieguo del lavoro, la sostanza di alcuni recenti interventi sull'assetto di quella che un tempo veniva chiamata la «scuola elementare».

1.1. La scuola nell'immediato dopoguerra

Dopo la seconda guerra mondiale e la lotta di liberazione del territorio nazionale condotta dalle forze partigiane, un primo segnale di ritorno alla normalità fu individuato proprio nella riapertura della scuola, motivo per cui, mentre in alcune parti d'Italia si continuava ancora a combattere, nei territori dove già erano presenti le forze alleate, il Colonnello americano Carleton Wolsey Washburne, docente di pedagogia e seguace di J. Dewey³, si dedicò al problema intendendo «ripristinare l'agibilità scolastica, defascistizzare e democratizzare la scuola, eliminando da programmi e libri di testo la retorica nazionalista, l'esaltazione dell'impero, lo spirito gerarchico spinto fino al servilismo, il razzismo»⁴.

Il Colonnello Washburne, senza incontrare il favore della Chiesa, fu supportato da insegnanti e intellettuali italiani nel lavoro di stesura dei programmi per la scuola elementare, ispirati al modello pedagogico pragmatista cui egli si rifaceva. Tra gli intellettuali che supportarono questa nuova concezione della scuola e della didattica ricordiamo Ernesto Codignola che, nel 1945, fu il fondatore insieme alla moglie di «Scuola-città Pestalozzi» situata nel quartiere Santa Croce, allora uno dei più poveri e disastriati di Firenze. Alla

digitale, UTET, Torino, 2004; S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1999; B. Vertecchi (a cura di), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

³ Per ulteriori approfondimenti sul pensiero pedagogico di J. Dewey e su come questo abbia influenzato la scuola e la pedagogia italiana si rimanda a: J. Dewey (1938), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1949; J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1982; F. Cambi, M. Striano (a cura di), *L'attualità di John Dewey. Percorsi pedagogici*, in «Studi sulla Formazione», 1, 2003; F. Cambi, M. Striano (a cura di), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli, 2010; G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003.

⁴ S. Santamaita, *Storia della scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010, p. 112.

base di questa esperienza stavano le «rovine ancora fumanti»⁵ della città e «il clima etico e politico della liberazione e della ricostruzione»⁶.

I programmi in questione si andarono ad innestare su una scuola prettamente nozionistica e rappresentarono un segnale di discontinuità, in quanto incentravano la propria azione educativa sul «fare» del bambino, sulla sua centralità e sull'idea che le materie d'insegnamento dovevano formare un tutto unitario e armonico; «con idea davvero precorritrice, essi suggerivano ai docenti di non agire per livellamento del rendimento della classe, ma piuttosto di esaltare le differenze individuali, e di non abbandonare mai gli allievi ritardatari»⁷. Durante le conferenze e i momenti di aggiornamento promossi dal Ministero, fu lo stesso Washburne ad illustrare i programmi e a mettere in risalto i loro principi caratterizzanti. Essi erano ispirati agli aspetti sociali dell'educazione e veniva sottolineato come questi dovessero essere una valida guida per garantire il pieno sviluppo psico-fisico, intellettuale ed emotivo del bambino, nel rispetto delle attitudini individuali e soprattutto al fine di coltivare sentimenti di fratellanza e solidarietà umana⁸. Sul versante professionale, si riteneva che fosse necessario individuare una «tecnica educativa» e che la metodologia adottata dai docenti fosse sempre oggetto di perfezionamento, reso possibile attraverso un confronto costante tra pratica e ricerca pedagogica, sia italiana che internazionale, aspetto assai trascurato durante il precedente periodo fascista⁹.

La scuola non era più sollecitatrice di contrastata potenza, ma educatrice di individui, «la scuola rinnovata cesserà finalmente di essere il semenzaio dei piccoli caporali, caricaturalmente arroganti, che nelle palestre e nelle adunate fanno il loro tirocinio di futuri gerarchi. Nella scuola rinnovata dominerà il sentimento dell'uguaglianza e il rispetto reciproco»¹⁰.

Con la firma dell'atto di resa da parte dell'esercito tedesco del 29 settembre 1945 e con l'entrata in vigore il 2 maggio successivo del cessate il fuoco, la guerra era terminata ed il territorio nazionale finalmente libero. Tuttavia si dovette attendere, dopo l'avvicendamento di vari governi, sotto

⁵ E. e A.M. Codignola, *La scuola-città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze, 1969, p. 43.

⁶ F. Cambi, *La "scuola di Firenze" (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, Liguori, Napoli, 1982, pp. 22-23.

⁷ S. Besio, M.G. Chinato, *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti*, Edizioni e/o, Roma, 1996, p. 33.

⁸ Cfr. E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860 – 1985)*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 140.

⁹ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Luciano Manzuoli Editore, Firenze, 1980, p. 88.

¹⁰ A. Albertoni, *I programmi per la scuola primaria. Testo e note orientative*, La Nuova Italia, Firenze, 1958, p. 11.

la guida di De Gasperi, il risultato del *referendum* del 2 giugno 1946, perché l'Italia diventasse una Repubblica e perché si mettesse a punto una Costituzione attraverso l'opera della Costituente in cui alla scuola veniva riconosciuto un ruolo centrale a favore dell'uguaglianza dei cittadini e della crescita del Paese.

1.2. La scuola nella Costituzione

Come noto il 22 dicembre 1947, dopo 170 sedute, la Costituente approvò con 453 voti contro 62, la Costituzione della Repubblica Italiana tuttora in vigore. Nei centotrentanove articoli che la compongono, molti sono i principi fondamentali che meriterebbero di essere approfonditi per gli aspetti educativi che affrontano, ma non essendo possibile farlo in questa sede, ci limiteremo ad analizzare quelli che trattano specificamente temi e problematiche legate alla scuola.

Uno degli articoli che più spesso viene citato per il suo contenuto fortemente identitario è l'art. 3, con il quale la Repubblica riconosce a tutti i cittadini pari dignità «[...] senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali». Inoltre è la Repubblica stessa che si deve far carico di rimuovere, attraverso azioni concrete, tutti quei fattori che impediscono o che limitano il diritto sancito in precedenza. In particolare, sempre dall'art. 3, si legge: «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 [...]». Viene qui ribadito come la nostra Costituzione consideri il pieno sviluppo della persona umana come un diritto fondamentale da garantire a tutti i cittadini attraverso, se necessario, l'intervento diretto dello Stato.

Già nell'aprile 1947 era stata affrontata la discussione degli artt. 33 e 34; essa aveva incontrato grosse difficoltà dovute allo scontro tra le forze politiche per la sofferta approvazione dell'art. 7, con il quale si legittimavano i Patti Lateranensi all'interno della carta costituzionale¹¹. I due articoli di cui sopra sono inseriti nel Titolo II – *Rapporti etico-sociali* – della prima parte

¹¹ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., p. 115.

Questo fatto appare rilevante in relazione al dibattito che da sempre ruota attorno alla scuola confessionale e privata, senza dimenticare poi che buona parte dei Ministri che si sono succeduti alla guida del dicastero della Pubblica Istruzione hanno avuto un'estrazione cattolica. Cfr. G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia, 1988.

della Costituzione – *Diritti e doveri dei cittadini*; è quindi la collocazione stessa all'interno del testo costituzionale che dà alla scuola i connotati di diritto-dovere esteso a tutti i cittadini.

Oltre al profilo del cittadino, con l'art. 33, che si apre con «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento», viene efficacemente esplicitato anche il profilo dell'insegnante al quale, a differenza di quanto era accaduto nel periodo fascista, viene riconosciuta quella che oggi comunemente viene chiamata «libertà d'insegnamento». Nei successivi passi dello stesso articolo, si sottolinea che «La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione e istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi», ma che nel contempo «Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo Stato». Lo Stato così, pur facendosi carico, in modo incontrovertibile, dell'attivazione di scuole statali di ogni ordine e grado, non impedisce l'eventuale iniziativa di privati che volessero, nelle more delle norme generali emanate, attivare scuole private. Così lo Stato non arroga a sé un potere esclusivo in materia d'istruzione, riconoscendo ai soggetti privati la possibilità di svolgere azioni educative, compresa la Chiesa che potrà istituire scuole anche a carattere confessionale.

La parte dell'articolato sulla quale nel corso degli anni si sono maggiormente concentrate discussioni e polemiche di fazioni politiche avverse è quella che recita «senza oneri per lo Stato». La Costituzione infatti pone questo vincolo, insieme ad altri, come *conditio sine qua non* per il riconoscimento del diritto ad istituire scuole gestite da privati; dibattito sul riconoscimento delle scuole private e sull'equiparazione dei titoli rilasciati dalle scuole paritarie che non si arresterà nemmeno dopo l'emanazione della Legge n. 62 «*Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*», avvenuta il 10 marzo 2000, in base alla quale il sistema pubblico di istruzione risulta costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie. Il successivo art. 34 si apre con «La scuola è aperta a tutti». La stringatezza della formulazione serve a rispondere a chi vedeva nella scuola un ente rivolto solo a pochi individui destinati a ricoprire funzioni dirigenziali in età adulta. Inoltre, in anni successivi, detta espressione è stata la base sulla quale si è potuta costruire quella che oggi chiamiamo integrazione/inclusione scolastica rivolta ad alunni disabili, insieme all'art. 38 che in maniera più esplicita sancisce che «Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione [...]».

La Costituente tuttavia non si è limitata soltanto a sancire principi generali, ma ha creato anche i presupposti per precise indicazioni di carattere operativo, nel momento in cui ha collegato a quanto precedentemente evidenziato dall'art. 34 che, «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, assegni alle famiglie e altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». Con questi passaggi la Repubblica si rende direttamente responsabile, attraverso il necessario impegno di fondi, della rimozione fattiva degli ostacoli che impediscono ai capaci e ai meritevoli il cosiddetto successo scolastico, fino ad arrivare, in tempi recenti, a combattere la «dispersione scolastica» e l'abbandono precoce dei percorsi d'istruzione.

Va infine ricordato che, sempre all'interno dell'art. 34, viene determinata l'obbligatorietà dell'istruzione per almeno otto anni e la sua gratuità¹². Questo passaggio deve essere letto in correlazione con quanto contenuto nell'art. 30, per cui «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio». L'articolo prosegue nel demandare alla legge l'eventuale assolvimento di detti principi nel caso in cui i genitori ne fossero incapaci.

I principi fondamentali della Costituzione sono stati il presupposto per l'inizio di una profonda riflessione che, seppur lentamente, ha portato ad un cambiamento radicale della scuola, da luogo di conformismo al potere costituito e riproduzione culturale ad agenzia per la promozione del capitale umano e per la costruzione di conoscenza. Va anche detto che a questo mutamento di impostazione non ha fatto seguito una repentina modifica degli assetti organizzativi e ordinamentali, che hanno avuto come conseguenza quella di lasciare il sistema-scuola ancorato ancora per molto tempo avvenire ad una «visione gentiliana» dell'istruzione.

1.3. La scuola negli anni delle riforme strutturali

Il 1° gennaio 1948 con l'entrata in vigore della Costituzione, la scuola elementare si trovò a dover conciliare una struttura organizzativa risalente al 1923, programmi emanati nell'immediato dopoguerra e principi innovativi introdotti dalla carta costituzionale. Il Ministro dell'epoca, Guido Gonella, membro di spicco del partito della Democrazia Cristiana, incontrò non poche difficoltà nello svolgimento del proprio mandato. Nel periodo post-bellico, infatti, «i cattolici si trovarono nella posizione, per loro del tutto inedita, di governare la scuola pubblica, dopo aver difeso per più di un secolo quella privata»¹³. Il Ministro Gonella per l'intero periodo del suo

¹² Attualmente l'obbligatorietà dell'istruzione è impartita per almeno dieci anni ai sensi dell'art. 1, comma 622 della Legge 27 dicembre 2006, n. 296 e del D.M. 22 agosto 2007, n. 139.

¹³ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., p. 119.

operato – dal luglio 1946 al luglio 1951 – ebbe a che fare con due ordini di difficoltà: da un lato l'impellente necessità di ricostruire la scuola in tutti i suoi aspetti, dall'altro dimostrare, attraverso i propri provvedimenti, che un cattolico sarebbe stato in grado di essere un buon Ministro dell'Istruzione.

Era sentimento diffuso tra le fila dei cattolici ritenere che fosse l'ignoranza della gente una delle cause del radicamento delle idee comuniste, così, in ambito scolastico ed educativo, si riteneva prioritario, combattere l'analfabetismo, tornato a livelli molto alti, migliorare la scuola elementare e quella professionale, potenziare i corsi popolari e ampliare la possibilità di accedere ai gradi scolastici superiori per i figli delle famiglie non abbienti¹⁴. Il Ministro quindi operò in questo clima e, prendendo spunto dai risultati di un'indagine sul sistema scolastico, compiuta a partire dal 1947 su tutto il territorio nazionale, mise a punto un disegno di legge di riforma complessiva che, non incontrando i favori dei cattolici più radicali ed anche per alcune lacune strutturali, non venne mai approvato; vennero invece attuati altri provvedimenti di cui se ne ricordano, in questo contesto, solo i più significativi per le loro ricadute sui processi di approfondimento. Gonnella, infatti, oltre a finanziare per via amministrativa le scuole private, contravvenendo al dettato costituzionale, fu l'ideatore della scuola postelementare, cioè dell'istituzione delle classi VI, VII e VIII affidate ai maestri; percorso quasi privo di sbocchi che incontrò forti critiche, tranne che da parte delle associazioni dei maestri cattolici e la cui fallimentare esperienza ebbe termine solo con la nascita della scuola media unica nel 1962. Oltre a questo, istituì nel 1948 la scuola popolare¹⁵ che, se da una parte fu un'iniziativa tesa concretamente a combattere l'analfabetismo, dall'altra rappresentò una risposta alla forte disoccupazione dei maestri elementari che poterono quindi utilizzare anche questo canale sia per trovare, a chiamata diretta, un'occupazione che per maturare il relativo punteggio per aspirare ad un posto a tempo indeterminato nella scuola elementare.

La scuola popolare ebbe un grande sviluppo e, dal punto di vista normativo, scomparve solo nel 1977 con il passaggio di competenze alle Regioni. Nei primi dieci anni di vita furono istituiti 140.000 corsi e 93.000 insegnanti si trovarono a prestare la propria opera per 2,6 milioni di frequentanti,

¹⁴ Cfr. G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, cit., p. 56.

¹⁵ M.P.I., D. Lgs. n. 1599, 17 dicembre 1947, n. 1599. – «[...] la scuola popolare per combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare alla istruzione media e professionale. La scuola popolare è gratuita, diurna e serale, per giovani e adulti, e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno».

poiché questa costituiva l'unica opportunità d'istruzione per molti adulti¹⁶. Molti furono i personaggi importanti ancora oggi sul piano pedagogico che si impegnarono nella diffusione di questo modello di scuola, rivolto a coloro che non avrebbero avuto altre opportunità formative, nella consapevolezza che uno strumento acquisisce valore solo per lo scopo per il quale viene utilizzato e non per lo strumento in sé. Alcuni casi illuminati, infatti, influenzarono abbastanza significativamente i successivi approcci metodologici e organizzativi dell'istruzione di base.

Forse il più noto sperimentatore della scuola popolare è stato don Lorenzo Milani, che cominciò la propria opera, insieme al maestro Umberto Betti proprio con la scuola popolare di S. Donato, ottenendo il riconoscimento ministeriale fin dal 1949. Il suo impegno nella scuola popolare non mutò neppure dopo il trasferimento forzato che nel 1954 lo portò a Barbiana¹⁷, sulla cui esperienza riflettiamo ancora oggi in quanto «capace di muovere le acque stagnanti della nostra scuola e delle opinioni ad essa relative. [...] capace di stimolare un dibattito retrospettivo su di lui ancora vivo»¹⁸.

Allargando lo sguardo verso quei percorsi educativi non formalizzati all'interno delle scuole, come non citare l'esperienza di don Gnocchi a Pozzolatico¹⁹, oppure quella di don Nesi nel suo Villaggio di Corea, quartiere periferico e popolare di Livorno. A differenza di quanto fece don Milani, Nesi, volle rendere istituzionali le esperienze educative che erano nate in modo sperimentale dalla semplice azione di studenti universitari, ospitati nella locale casa dello studente, che cercarono, con il loro contributo e le preziose indicazioni dello stesso don Nesi, di rispondere ai bisogni emergenti della popolazione che viveva nel Villaggio. «Il Villaggio scolastico di Corea diverrà presto il fulcro di un insieme variegato di attività educative, didattiche, sociali e culturali»²⁰, fino alla pubblicazione di una rivista periodica denominata appunto *Quaderni di Corea*²¹.

Molto ancora ci sarebbe da dire relativamente a quei personaggi di spic-

¹⁶ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., pp. 126-127.

¹⁷ Cfr. F. De Giorgi, *L'educazione popolare e don Milani*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano, 2009, pp. 51-62.

¹⁸ A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di Utopia*, ETS, Pisa, 2007, p. 11.

¹⁹ Cfr. F. Coralli, *Don Milani e don Gnocchi: due esperienze educative a confronto*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, cit., pp. 175-189.

²⁰ S. Oliviero, *Don Milani nell'archivio della fondazione don Nesi*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, cit., p. 155.

²¹ Cfr. F. Gherarducci, *Alfredo Nesi e il Villaggio Scolastico di Corea*, in G. Bandini, C. Benelli (a cura di), *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova, 2011, pp. 76-96.

co che hanno prestato la propria opera anche, ma non solo, nelle scuole popolari e che hanno in alcuni casi sperimentato e poi esportato metodologie validate proprio nell'esperienza popolare in altri contesti d'istruzione, ponendo verificare la loro bontà indipendentemente dal contesto.

Come già accennato precedentemente, durante questo periodo non si operarono riforme complessive ma si procedette per interventi settoriali, metodologia non sgradita né ai moderati né ai conservatori²². Tra questi interventi rientrano i «Programmi didattici e scuola elementare» emanati dal Ministro Ermini con il D.P.R. n. 503 del 14 giugno 1955, che furono applicati gradualmente a partire dall'anno scolastico 1955/1956 nelle classi del primo ciclo per poi essere estese a tutto il quinquennio²³. Questi erano intrisi di spiritualismo cattolico, riscontrabile fin dalla Premessa ai programmi stessi, dove viene sottolineato che la scuola primaria «ha, per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica»²⁴. Così la religione cattolica tornava a ricoprire una posizione dominante e la spinta confessionale, per alcuni versi, sembrava più forte addirittura di quella ravvisabile nel periodo fascista²⁵.

Furono sì i programmi del superamento formale dei «lavori donneschi» che però ritroviamo come indicazioni tra i possibili giochi spontanei rivolti alle bambine, ma furono anche i programmi che non raccolsero quegli stimoli al rinnovamento che provenivano dalla società italiana, proiettata ormai verso la modernizzazione²⁶. Fin dalla Premessa ai programmi, appare chiara la visione del bambino a cui è rivolta la scuola, la metodologia e le finalità educative che questa deve perseguire. Infatti, proprio nel testo della Premessa, l'educazione e l'insegnamento

si riconducono anzitutto alla nostra tradizione educativa umanistica e cristiana: ciò al riconoscimento della dignità della persona umana; al rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà all'istanza di una formazione integrale.

Da qui derivano: la necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento; la sollecitudine di fare scaturire dall'alunno stesso l'interesse all'apprendere; la cura di svolgere gradualmente le attitudini al-

²² Cfr. G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, cit., p. 145.

²³ Cfr. A. Albertoni, *I programmi per la scuola primaria. Testo e note orientative*, cit., pp. 19-20.

²⁴ D.P.R. n. 503 del 14 giugno 1955, *Programmi didattici e scuola primaria. Premessa*. Cfr. anche A. Albertoni, op. cit., p. 57.

²⁵ Cfr. S. Santamaita, op. cit., pp. 120-121.

²⁶ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, cit., pp. 101-102.

l'osservazione, alla riflessione, all'espressione; la costante preoccupazione di aiutare in tutti i modi il processo formativo dell'alunno senza interventi che ne soffochino o ne forzino la spontanea fioritura e maturazione; la consapevolezza, finalmente, che scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita.

I maestri così dovettero nuovamente modificare il loro intervento educativo, ponendosi come guida degli interessi e dei desideri degli alunni, mantenendo nel contempo una certa autorevolezza²⁷. Malgrado tutto, la discussione scaturita intorno ai programmi del 1955 riaprì il confronto su tematiche come l'attivismo, la globalità dell'insegnamento e la visione del bambino e del suo mondo concreto e consentì un'apertura a nuove idee, a nuovi strumenti di supporto all'attività docente e a nuove prassi professionali²⁸.

Nel corso degli anni Cinquanta la società subì profondi cambiamenti ai quali non corrisposero mutazioni nell'impianto del sistema scolastico: gli occupati del sistema industriale superarono quelli dell'agricoltura; si diffusero la televisione e l'automobile; dal 1958 Papa Giovanni XXIII iniziò la sua breve opera di riposizionamento della Chiesa; con la condanna dello stalinismo, avvenuta nel 1956 durante il XX congresso del Partito Comunista dell'Unione Sovietica, ebbe inizio il percorso che portò alla fine della guerra fredda e, non ultimo, diventò evidente il fenomeno della migrazione interna che portò tra il 1958 e il 1963 tra le 600.000 e le 800.000 persone a spostarsi ogni anno dal Sud al Nord Italia in cerca di lavoro all'interno delle industrie²⁹. Questo fenomeno riguardò un numero altissimo di famiglie che si trovarono a dover gestire la trasformazione dei loro modelli e i loro ritmi di vita, spesso a discapito dei più piccini che restavano disorientati e, privi di alcun supporto concreto per affrontare il cambiamento, manifestavano la loro inadeguatezza al nuovo contesto. Ancora una volta furono i maestri a doversi accollare l'onere di trovare una soluzione, spesso inventandosi percorsi innovativi che diedero ottimi risultati, ma spesso affidandosi anche all'allontanamento dai normali percorsi scolastici verso le classi speciali o differenziali, considerate più idonee ad accogliere bambini ritenuti non adeguati³⁰.

²⁷ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma, 2006, p. 136.

²⁸ Cfr. *Ibidem*.

²⁹ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., pp. 136-138.

³⁰ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., pp. 136-139.

Durante il primo dopoguerra ripresero forza le associazioni professionali dei docenti, associazioni di tipo corporativo in quanto divise sia per afferenza politica che per ordine di scuola. Possiamo ritrovare infatti una contrapposizione netta tra due associazioni di stampo cattolico: l'UCIIM, Unione Cattolica Insegnanti Medi e l'AIMIC, Associazione Nazionale Italiana Maestri Cattolici; quest'ultima esprimeva la propria contrarietà soprattutto in merito all'istituzione della scuola media al posto della scuola postelementare, soprattutto perché i posti d'insegnamento si sarebbero conseguentemente spostati dai ruoli elementari a quelli medi³¹. Altre associazioni svolsero però molteplici funzioni, anche come contraltare al tentativo di cattolicizzazione della scuola elementare compiuto dai programmi Ermini e a vantaggio della diffusione delle idee pedagogiche che si stavano divulgando grazie all'azione del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Questo movimento nacque nel 1951 dalla mente brillante del maestro Giuseppe Tamagnini nell'intento di divulgare le tecniche didattiche di Celestin Freinet, la scuola popolare, e il pensiero delle correnti dell'attivismo pedagogico³².

In questo contesto non possiamo non citare quella che Franco Cambi chiama la «Scuola di Firenze», che ha raccolto al proprio interno pensatori come Codignola, Borghi, Laporta, Santoni Rugiu, Tina Tomasi e Lydia Tornatore, tanto per citarne alcuni, che, con il sostegno della Casa Editrice La Nuova Italia, iniziarono a divulgare le loro idee in merito al rapporto tra educazione-pedagogia e società-politica. Detti studi, partendo da una visione critica dell'attivismo deweyano, avrebbero dato origine a due visioni distinte: (1) una più vicina alla visione democratica di Dewey che vede «al centro della formazione intellettuale e morale il metodo della scienza»³³ e la sua pratica intersoggettiva, dialogica, comunitaria e (2) una socialista, più vicina a Marx, in cui si sosteneva il primato della politica e l'uso sistematico in educazione della critica dell'ideologia, innestando le categorie del materialismo storico³⁴.

Come dicevamo in precedenza, tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta l'attenzione alla scuola post-elementare diventa sempre più forte, sollecitata dall'esigenza di disporre di nuove conoscenze e dalla presenza di istanze professionali imposte da una società in grande trasformazione. Su questo fronte l'UCIIM si farà portabandiera della promozione

³¹ Cfr. Ivi, p. 130.

³² Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., pp. 130-131.

³³ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 305.

³⁴ Cfr. F. Cambi, *La "scuola di Firenze" (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, cit., pp. 13-14.

della scuola media unica e, attraverso la sua influenza nel mondo cattolico, inciderà non poco nella realizzazione di quel segmento di scuola che ormai molti ritenevano indispensabile e che giunse alla sua istituzione con l'approvazione della Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962. Con essa si voleva dare risposta a quanto sancito dalla Costituzione per cui l'istruzione inferiore doveva essere obbligatoria e gratuita per almeno otto anni, inoltre con essa si andava a chiudere, in meno di tre anni, una discussione parlamentare che aveva avuto il suo inizio con una proposta di legge depositata dal Partito Comunista nel 1959. Vi erano fazioni contrapposte su tematiche che ormai da anni occupavano la discussione politica intorno alla scuola: non favorire il fenomeno degli «spostati», coloro che pur provenendo da classi sociali non abbienti, attraverso lo studio, avrebbero preteso di ricoprire ruoli più alti rispetto alla propria estrazione d'origine; assicurare a tutti una formazione di base gratuita e obbligatoria che consentisse di proseguire liberamente gli studi; la questione del latino visto come asse portante della cultura classica o come ostacolo al successo scolastico di molti. Nell'arco di tre anni si susseguirono lunghi dibattiti e contrapposizioni che terminarono solo con l'accordo tra democristiani, socialisti e altre forze del centro-sinistra sul testo di legge che poi venne approvato con la contrarietà dei comunisti che avevano depositato per primi, come già detto, un testo di legge proprio per l'istituzione della scuola media. Trovato finalmente l'accordo, l'istituzione della nuova scuola media a carattere secondario, andava definitivamente a chiudere l'esperienza della scuola post-elementare; considerava la scuola media completamente gratuita come unico canale di accesso alla formazione secondaria e quindi alla prosecuzione degli studi. Nessuna disciplina poteva essere considerata come predittiva di un successivo percorso di studi in quanto l'esame finale era un esame di Stato che avrebbe consentito a tutti di proseguire gli studi in qualsiasi direzione. Il latino era presente dal secondo anno del nuovo percorso scolastico per le sole conoscenze elementari con funzioni di supporto all'apprendimento della lingua italiana e come condizione per l'accesso al liceo classico³⁵.

La legge forniva inoltre una serie di indicazioni per favorire la diffusione del nuovo segmento scolastico, compresa la possibilità di attivare le refezioni scolastiche e la possibilità di istituire classi di aggiornamento e classi differenziali per alunni in difficoltà. Molti furono gli interventi che in quel periodo videro attive anche diverse associazioni professionali; l'attivazione del doposcuola dette una risposta concreta alle richieste espresse da alcune di esse che vedevano in questa nuova offerta una reale possibilità di

³⁵ Cfr. S. Santamaita, op. cit., pp. 140-145.

frequenza da parte di quegli allievi i cui genitori erano impegnati in attività lavorative che occupavano l'intera giornata. Sempre per le stesse motivazioni si sentì l'esigenza di garantire anche ai più piccini una prima esperienza scolastica che fosse adeguata ai bisogni evolutivi della prima infanzia e, dopo un lungo periodo d'incubazione, nel 1968 fu emanata la Legge n. 444 che istituiva l'«Ordinamento della scuola materna statale», il cui quadro fu completato l'anno successivo con l'emanazione degli «Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali».

L'istituzione di questo segmento scolastico ebbe fin dall'inizio alcune anomalie che appare necessario sottolineare anche per comprendere alcuni dibattiti aperti che ancora oggi interessano questa tipologia di scuola. La scuola materna, nata come facoltativa e non obbligatoria, ha mantenuto queste connotazioni anche in seguito, al punto che ancora oggi uno degli obiettivi da raggiungere è proprio quello della generalizzazione della frequenza. La scuola materna privata non doveva adeguarsi agli Orientamenti emanati e non doveva essere compromessa dallo sviluppo della scuola materna statale³⁶. Inoltre il personale doveva essere necessariamente femminile, forse per sottolineare il carattere di *maternage* che si riteneva necessario destinare a bambini così piccoli, ma ciò ha finito per condannare per lungo tempo questo segmento di scuola a non essere percepito come luogo di apprendimento all'interno del quale operavano educatrici esperte, ma solo come surrogato della famiglia in cui la figura educativa andava a sostituire la madre impegnata in attività lavorative.

1.4. La scuola di massa

Nei primi anni Sessanta il sistema scolastico presentava un assetto nuovo rispetto al passato, figlio di una società che aveva vissuto repentine trasformazioni passando da una società prevalentemente agricola, che si doveva completamente ricostruire dopo il periodo bellico, ad una società industrializzata nella quale, pur non riscontrando più i dati sull'analfabetismo dei decenni precedenti, nel 1961 alle soglie dell'istituzione della scuola media unica faceva registrare ancora il 24,1% della popolazione priva di un titolo di studio³⁷. Emergevano nuove problematiche che investivano ora anche i segmenti scolastici dell'istruzione secondaria che dovevano accoglie-

³⁶ Cfr. Ivi, p. 150.

³⁷ Cfr. V. Persichella, *L'obbligo del diploma. Scuola di massa, lavoro e trasformazione sociale nel Mezzogiorno*, De Donato Editrice, Bari, 1978, p. 31.

re un numero sempre più elevato di studenti, aprendo quindi questioni rilevanti sia sugli aspetti quantitativi che qualitativi dell'educazione.

I docenti che operavano nella nuova scuola media non erano preparati ad accogliere gli studenti che, a seguito dell'obbligatorietà di detto segmento scolastico, frequentavano finalmente una scuola che avrebbe permesso loro di accedere direttamente anche alla scuola superiore³⁸. La pressione sociale e le nuove istanze poste da un'utenza in costante trasformazione, quindi, si ripercosse anche sui gradi scolastici superiori, mettendo ancora una volta in crisi i caratteri costitutivi del sistema scolastico su più fronti, dalla didattica, alla valutazione, ai contenuti dell'insegnamento, al ruolo docente, al rapporto scuola-famiglia.

Per effetto di una serie di provvedimenti normativi, nel 1969 si arrivò addirittura a liberalizzare gli accessi alle università, mettendo fine alla separazione tra le scuole preuniversitarie e scuole preprofessionali³⁹. Ad un incremento degli accessi ai gradi più alti dell'istruzione non corrispose però un conseguente incremento dei dati relativi al conseguimento del titolo di studio. Infatti, mentre in passato l'accesso di fatto era limitato alle classi sociali più elevate, adesso si riteneva di mantenere alta la qualità di coloro che riuscivano a conseguire un titolo attraverso una forte selezione in uscita. La frequenza scolastica arrivò nell'a.s. 1966/1967, ad esempio, per i ragazzi di 12 anni all'85%, per quelli di 13 al 78,1% e per quelli di 14 anni al 55%⁴⁰, evidenziando così il fenomeno dell'abbandono scolastico. Per di più, se facciamo il confronto con il dato dei licenziati di scuola media nell'anno 1968, pari al 15,9%⁴¹, si evidenzia anche il fenomeno delle bocciature e della mancata acquisizione dei titoli di studio. Nello stesso anno di riferimento solo lo 0,8% conseguì una laurea e il 3% un diploma di scuola superiore a fronte di un 67,7% di alunni licenziati dalla scuola elementare⁴².

Fu proprio questo uno dei fenomeni alla base dell'attenta riflessione critica contenuta nello scritto *Lettera a una professoressa*, che i ragazzi di Barbiana ebbero a pubblicare nel 1967, quando don Lorenzo Milani era ormai in fin di vita. Don Milani in varie occasioni e con molteplici mezzi aveva sempre manifestato il proprio pensiero⁴³, senza nascondere che «la riforma della

³⁸ Cfr. M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna, 1969.

³⁹ Cfr. L. Balbo, G. Chiaretti, *La scuola del capitale*, Marsilio, Padova, 1973, pp. 18-19.

⁴⁰ Cfr. M. Negri, *Scuola di massa in Europa*, G. D'Anna, Firenze, 1975, p. 181.

⁴¹ Cfr. V. Persichella, *L'obbligo del diploma. Scuola di massa, lavoro e trasformazione sociale nel Mezzogiorno*, cit., p. 38.

⁴² Cfr. *Ibidem*.

⁴³ Cfr. L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze,

scuola media, in cui aveva riposto tante speranze di vedere trasformata l'istruzione per i figli del popolo a loro vantaggio, l'aveva profondamente deluso»⁴⁴. Le motivazioni della profonda delusione emergono con forza proprio dalle parole della *Lettera*, frutto della scrittura condivisa che si praticava a Barbiana e risalente «all'idea di formazione, crescita ed emancipazione umana, civile e politica di ogni singolo individuo e cittadino, attraverso l'accesso, il possesso e l'utilizzo della parola-scrittura e dei contenuti, degli strumenti e virtualità culturali a essa correlati»⁴⁵. Quindi, «il messaggio fondamentale che caratterizza la *Lettera* e che fa sì che essa divenga una delle bandiere del movimento della contestazione è la denuncia del carattere classista della scuola, che seleziona duramente i figli dei meno abbienti»⁴⁶. Così «la pedagogia dell'emancipazione di Don Milani è etico-politica nei suoi scopi, ma usa la cultura come strumento di formazione autentica, [...] una pedagogia per la società in cammino verso la democrazia e l'uguaglianza»⁴⁷.

Tutto questo appariva veramente contrastante con la realtà della scuola media che per prima si era trovata a dover gestire l'afflusso di quegli studenti che un tempo non avrebbero mai proseguito gli studi se non per un avviamento al lavoro, gestire cioè quello che successivamente sarebbe stato identificato come il processo di «scolarizzazione di massa». La *Lettera* era rivolta ad una professoressa, una forse dei tanti docenti che si trovarono del tutto impreparati ad accogliere il vero spirito della riforma, privi di una riflessione sulle implicazioni educative e didattiche derivanti dall'apertura di una scuola gratuita, obbligatoria fino ai quattordici anni per tutti. Appare del tutto evidente come lo spirito milaniano del «perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti eguali fra disuguali»⁴⁸ non appartenesse alle modalità educative e valutative della scuola dell'epoca ma, ancor peggio, l'antecedente alla già citata affermazione «se un compito è da quattro io gli do quattro»⁴⁹ si configura sempre come una minaccia fortemente attuale.

Non meraviglia, infatti, che le riforme proposte dai ragazzi di Barbiana fossero orientate a quello che per loro avrebbe reso la scuola in linea con

1965.

⁴⁴ A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, cit., p. 23.

⁴⁵ M. Giosi, *Formazione intellettuale, parola ed emancipazione in Don Milani*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, cit., p. 113.

⁴⁶ E. Catarsi, *La denuncia della scuola di classe: Don Milani e Ciari*, in C. Betti (a cura di), op. cit., p. 24.

⁴⁷ F. Cambi, *Un modello, alto, di pedagogia dell'emancipazione*, in C. Betti (a cura di), op. cit., p. 35.

⁴⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, p. 55.

⁴⁹ *Ibidem*.

l'art. 34 della Costituzione che essi stessi richiama, «promette a tutti otto anni di scuola. Otto anni vuol dire otto classi diverse. Non quattro classi ripetute due volte ognuna. Sennò sarebbe un brutto gioco di parole indegno di una Assemblea Costituente»⁵⁰. Da qui discendono le famose tre richieste: «Perché il sogno dell'eguaglianza non resti un sogno vi proponiamo tre riforme. 1. Non bocciare; 2. A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno; 3. Agli svogliati basta dargli uno scopo»⁵¹. Tutto ciò sul fronte della valutazione precorreva i tempi di ben dieci anni, quando un intervento normativo avrebbe riconosciuto elementi diversi per la valutazione, eliminando le pagelle così com'erano state concepite fino a quel momento⁵².

Alcune delle idee di don Milani, anche se espresse con forza e ritenute innovative da più parti, oggi possono risultare non sempre originali o quanto meno inedite. Si pensi alla questione del tempo pieno: questa visione della scuola era già patrimonio di quelle associazioni professionali italiane, per esempio i Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (CEMEA) e il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), che ne avevano con forza espresso le potenzialità già nell'immediato dopoguerra, incontrando però grosse resistenze da parte delle forze politiche più conservatrici⁵³. Molteplici riflessioni, critiche e tributi sono stati resi a don Milani e molti ancora ne verranno, sicuramente però a lui «resta il merito di essere stato un eccezionale combattente di un'utopica palingenesi educativa e sociale, uno straordinario provocatore di reazioni che furono e in buona parte restano ancora vivaci»⁵⁴. Nel prosieguo del lavoro vedremo meglio come le tre riforme suggerite dai ragazzi di Barbiana acquisiranno sempre maggiore forza, fino a realizzarsi concretamente. Ormai il processo d'inserimento delle classi meno abbienti nella scuola era diventato inarrestabile, in quanto socialmente e economicamente non più trascurabile. Esso avrebbe determinato una struttura storicamente nuova del sistema-scuola, dove le classi subordinate sarebbero diventate soggetto collettivo di azione e rispetto al quale si sarebbe attivato anche l'interesse del mondo economico, fortemente attento al sistema formativo, nell'ottica di poter disporre di mano d'opera sempre più qualificata e immediatamente spendibile in quel mercato del lavoro che stava mutando rapida-

⁵⁰ Ivi, p. 81.

⁵¹ Ivi, p. 80.

⁵² Cfr. E. Catarsi, *La denuncia della scuola di classe: Don Milani e Ciari*, in C. Betti (a cura di), op. cit., p. 24.

⁵³ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, cit., pp. 173-174.

⁵⁴ Ivi, p. 192.

mente⁵⁵. La scuola sarebbe diventata così un investimento anche per le famiglie che vedevano nel percorso di studi una possibilità di promozione sociale e di mobilità professionale per i propri figli.

Il fenomeno della scolarizzazione di massa portò con sé alcune problematiche non valutate a priori e di conseguenza difficili da contemplare in qualsiasi forma di programmazione. L'incremento del numero degli studenti determinò un reclutamento caotico e non controllato di docenti, alcuni dei quali privi di laurea e senza una formazione in ingresso tarata per l'insegnamento, furono chiamati ad operare in modo più o meno improvvisato in quel nuovo segmento di scuola, che divenne ben presto l'anello debole dell'intero sistema. I docenti più preparati si sentivano insoddisfatti, dequalificati e perseguivano in taluni casi ambizioni di passaggio verso la scuola superiore. Il sistema scolastico dipendeva direttamente dal Ministero, che, mediante le proprie disposizioni, determinava in modo rigido programmi, sistemi di reclutamento e idee pedagogiche che venivano veicolate anche attraverso le associazioni professionali più vicine al Governo in carica⁵⁶. I margini di autonomia demandati al potere decisionale delle singole scuole erano davvero residui, sia sul fronte didattico che organizzativo.

Oltre a questo, a cavallo tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, il passaggio della contestazione studentesca con i suoi contenuti⁵⁷, l'interesse sempre più esplicito per la scuola da parte delle famiglie e degli Enti Locali, chiamati alla cogestione di alcune competenze in ambito scolastico, la contrapposizione pedagogica di associazioni professionali che si rivolgevano a principi ispiratori diversi, aprirono la strada a quel periodo in cui la scuola iniziò il suo percorso di «attualizzazione e di democratizzazione del sapere su percorsi formativi di coesistenza e interazione tra apprendimento e socializzazione»⁵⁸. Potremmo sicuramente inserire in questo contesto l'avvio del tempo pieno nella scuola elementare, un'indubbia realtà da cui non possiamo prescindere e della quale spesso non si ricordano le origini. Inizialmente la discussione intorno al tempo pieno si sviluppò da un punto di vista più propriamente sociale, in modo forse ideologico, andando alla ricerca di una preparazione culturale di base di tipo polivalente, che fosse facilmente riconvertibile e aggiornabile. Contestualmente le forze democratiche interne

⁵⁵ Cfr. L. Balbo, G. Chiaretti, *La scuola del capitale*, cit., pp. 18-23.

⁵⁶ Cfr. S. Santamaita, op. cit., pp. 157-163.

⁵⁷ Cfr. C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Unicopli, Milano, 2011.

⁵⁸ F. Frabboni, *Modello pedagogico e curriculum per la scuola elementare: dal tempo pieno al tempo lungo*, in Id. (a cura di), *L'innovazione nella scuola elementare. Tempo pieno, tempo lungo, nuovo curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, 1982, p. 12.

alla scuola erano fortemente impegnate ad opporsi alla selezione meritocratica e all'individualismo, visti come forma di selezione sociale, attente alla ricerca di condizioni lavorative più eque tra il personale e al contrastare la tendenza degli enti pubblici a ridurre le spese per l'istruzione. Possiamo ricondurre a questa fase la pubblicazione del «Dossier sul tempo pieno», documento ciclostilato dal Collettivo intersindacale sulla scuola dell'obbligo a Torino alla fine dell'anno scolastico 1970/1971, che raccoglieva documenti e volantini divulgati prima della nascita ufficiale del tempo pieno, all'interno del quale si potevano ritrovare gli sviluppi delle lotte spontanee per il tempo pieno nei quartieri operai di Torino che furono un esempio di aggregazione di forze molto diversificate, insegnanti e operai che, nel rinnovamento possibile della scuola riconoscevano un momento fondamentale dello scontro di classe globale che viveva l'intero Paese. Nel documento si evidenziavano due esperienze particolarmente significative nelle quali i veri protagonisti erano degli insegnanti: nel primo caso alcuni insegnanti rinunciarono a dare i voti per dedicarsi ad ottenere il rispetto dei propri alunni non tramite il terrore, ma attraverso il senso di responsabilità di ogni singolo allievo; nell'altro iniziarono autonomamente una sperimentazione del tempo pieno aperta a tutta la popolazione del quartiere⁵⁹.

Appare evidente come le posizioni dei movimenti di base fossero altamente politicizzate e legate alle problematiche del rapporto scuola-società in genere. Questo risultò evidente quando la lotta contro quello che fu definito un «uso capitalistico della scuola» si inserì a pieno titolo nella battaglia più generale che il movimento operaio portava avanti, fino a culminare nell'aprile 1971 con la decisa richiesta, espressa da tutti i rappresentanti di quartiere di Torino, di estendere il tempo pieno a tutti, perché questa non poteva più essere un'opportunità solo per quei pochi che s'imbattevano nella sua sperimentazione⁶⁰.

La nascita del tempo pieno vide quindi, in alcune zone del nostro paese, una forte presa di posizione della società civile che, insieme agli addetti ai lavori, seppe dare quella spinta innovatrice necessaria ad ottenere un cambiamento ormai ritenuto fondamentale. Tale cambiamento, di fatto, è esplicitato nell'art. 1 della Legge n. 820 del 1971, che così recita:

Le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore ag-

⁵⁹ Cfr. S. Buoro, *La nuova scuola a tempo pieno*, Editori Riuniti Paideia, Roma, 1978, pp. 11-15.

⁶⁰ Cfr. Ivi, p. 18.

giuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo.

Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti delle singole classi e di quelli delle attività integrative e degli insegnanti speciali.

Per ogni venticinque ore settimanali destinate alle attività e agli insegnamenti di cui al primo comma è istituito un posto di insegnante elementare di ruolo.

A partire dall'anno scolastico 1971-72, il Ministero per la pubblica istruzione è autorizzato ad istituire, all'inizio di ogni anno scolastico, per ogni singola provincia, il numero di posti necessari ed a stabilire con proprio decreto, sentita la terza sezione del Consiglio superiore, direttive di orientamento per le attività e gli insegnamenti di cui al primo comma. Entro il 31 dicembre di ogni anno, a partire dall'anno scolastico successivo a quello in cui entrerà in vigore la presente legge, il Ministro per la pubblica istruzione riferisce al Parlamento sui risultati dell'applicazione delle norme di cui al presente articolo.

Ci si sarebbe potuti aspettare che un intervento, che ancora oggi è oggetto di discussioni accese e di provvedimenti da parte ministeriale (non sempre accompagnati dal favore dell'opinione pubblica), fosse contenuto in un testo di legge di ben più ampio respiro. Poche, invece, sono le frasi che sanciscono ufficialmente l'istituzione della scuola a tempo pieno, nonostante questo abbia dietro di sé un decennio di attività, ricco di fermenti culturali, iniziative sperimentali, anticipazioni, proposte educative e sollecitazioni pedagogiche. Alcuni spunti e fermenti verranno recepiti anche in norme successive, relative ad esempio alla collegialità, alle classi aperte, alle istanze collaborative di programmazione, al legame con il territorio. Il modello della scuola a tempo pieno ha avuto sostenitori convinti che hanno premuto affinché questo diventasse un impegno programmatico serio e continuativo da parte della burocrazia ministeriale, è indubbio, infatti, che esso ancora oggi implichi un impegno di spesa non trascurabile; ha radici organizzative, educative e sociali non marginali, che lo distinguono nettamente da tante altre mode transitorie, cui non può essere ridotto.

Molti furono anche gli interventi messi in atto dagli Enti Locali che si trovarono a dover fare i conti con le nuove esigenze di servizi derivanti dal nuovo modello scolastico. Appare utile in questo contesto ricordare che proprio il Comune di Pistoia, a seguito di un convegno tenutosi nel giugno 1973, redasse un documento sul tema, «che è tra i più articolati e completi di quelli prodotti a livello di ente locale»⁶¹. Nel documento, frutto dell'idea che la nuova scuola debba nascere dalla presa di coscienza popolare, dall'i-

⁶¹ Ivi, p. 29.

niziativa di tutte le forze sociali e dalla realizzazione di un'effettiva gestione sociale, si puntualizzavano quali dovessero essere le strutture, i contenuti e le verifiche necessarie affinché i principi contenuti nell'art. 1 della Legge n. 820 del 1971 venissero rispettati, in quanto al tempo pieno dovevano corrispondere tempi distesi di apprendimento con pari valenza educativa tra mattino e pomeriggio, e tempi che garantissero più ampio spazio educativo anche al di fuori delle singole discipline⁶².

Il tempo pieno è stato così il simbolo di quella scuola strutturalmente e pedagogicamente pronta nell'azione di democratizzazione educativa, sia per le effettive opportunità formative e di accesso al sapere, sia per la sua necessaria apertura al territorio. Esso ha messo in crisi, infatti, l'autoritarismo scolastico, consentendo (in parte) agli scolari stessi di gestire direttamente alcuni spazi e tempi della didattica, il tutto tramite un intervento educativo progettato e concordato collegialmente, che mette al centro dell'azione didattica la ricerca, la sperimentazione e la creatività, in un contesto scuola forse ancora troppo legato alle aree disciplinari, spesso non considerate equipotenti⁶³.

Con tutto questo, la scuola elementare a tempo pieno ha incontrato nel corso dei decenni non poche difficoltà dovute alla varietà delle tipologie di realizzazione, alla moltitudine di modelli, di orari, di soluzioni educative, oscillando dal più tradizionale e gretto doposcuola a realizzazioni sperimentali di alto livello innovativo e formativo. Queste ultime, nella maggior parte dei casi, sono esperienze uniche nel loro genere che solo attraverso un'attenta azione di ricerca e documentazione potrebbero mettere a disposizione quella memoria e quella storia educativa che in tempi passati hanno innovato profondamente il fare scuola nei suoi aspetti didattici e professionali, esperienze che non si legano solo ai nomi importanti e noti della ricerca pedagogico-didattica, ma anche a singoli maestri e singole collettività impegnati nel lavoro educativo quotidiano, condotto con competenza e passione⁶⁴. In questo contesto nascono esperienze come quelle di Marcello Trentanove, convinto sostenitore di Freinet, nella scuola a tempo pieno di Bagno a Ripoli, nella quale si sperimenterà il superamento dello schema organizzativo classe andando a lavorare per gruppi di bambini, con momenti di compresenza tra gli insegnanti, introducendo conseguentemente il la-

⁶² Cfr. Ivi, pp. 28-30.

⁶³ Cfr. F. Frabboni, *Modello pedagogico e curricolo per la scuola elementare: dal tempo pieno al tempo lungo*, cit., p. 29.

⁶⁴ Cfr. G. Bandini, *Bambini, maestri, comunità: le esperienze dimenticate di maestri toscani d'eccezione*, in G. Bandini, C. Benelli, *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova, 2011, p. 5.

voro di *équipe* e la programmazione⁶⁵; l'esperienza di Scuola-Città Pestalozzi, che fin dalla sua fondazione nel 1944 per volontà di Ernesto Codignola, vedeva al centro dell'azione educativa il bambino come parte attiva del proprio processo educativo attraverso l'impegno collaborativo dei docenti che in essa operavano come in una comunità educante, con la conseguente necessità di liberarsi di vecchi schematismi⁶⁶; oppure l'esperienza di Enzo Mazzi nella scuola di Ponte a Greve, caratterizzata dalla rotazione delle attività e dell'intera *équipe*, comprendendo in questo anche le insegnanti specializzate, come appunto consentiva di fare il citato art. 1 della Legge n. 820 del 1971. I bambini lavoravano secondo una didattica interdisciplinare, basata sulla ricerca contenutistica e l'impiego di modalità collaborative che permettevano di operare, ognuno con le proprie capacità, all'interno di gruppi di apprendimento anche di tipo laboratoriale. Ciò portò al superamento dell'uso del libro di testo che venne sistematicamente sostituito da materiale librario alternativo e da quanto si ritenesse utile utilizzare relativamente all'argomento da indagare⁶⁷.

Un valido contributo in tal senso venne apportato dalla già citata associazione di insegnanti MCE che, pur non raggiungendo una vasta platea, contribuì a veicolare l'idea della partecipazione e della cooperazione che coinvolgesse gli operatori della scuola e di tutte quelle forze sociali interessate all'educazione; con essa i CEMEA, che si ispiravano alle attività dei *Centres* francesi, fornirono un valido supporto alla crescita metodologica e didattica relativa a quelle discipline, spesso considerate meno importanti, ma che però avevano il pregio di essere effettivamente accessibili a tutti gli alunni⁶⁸.

La lotta ai libri di testo occupò molto del dibattito che si sviluppò per circa un decennio nelle scuole a tempo pieno (e non solo) e che vedeva i libri tradizionali come ancora legati a visioni ormai superate e inattuali, troppo nozionistici e privi della necessaria attualizzazione dei contenuti alla realtà ormai mutata. Nacque da qui l'iniziativa editoriale di Luciano Manzuoli che, sotto la direzione di Bruno Ciari⁶⁹, Mario Lodi, Aldo Pettini e altri, iniziò a pubblicare periodicamente alcuni materiali alternativi. L'espe-

⁶⁵ Cfr. M. Pezza, *Marcello Trentanove e la didattica territoriale*, in G. Bandini, C. Benelli, *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, cit., pp. 197-210.

⁶⁶ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., pp. 160-161.

⁶⁷ Cfr. B. Poggiali, *Enzo Mazzi: insegnare con la comunità dell'Isolotto*, in G. Bandini, C. Benelli, op. cit., pp. 55-71.

⁶⁸ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., pp. 159-160.

⁶⁹ Cfr. B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma, 1972.

rienza terminò per problemi finanziari, ma essa aveva ormai innescato una reazione a catena che portò molti altri editori ad aggiornare e innovare i propri materiali librari⁷⁰.

Le scuole elementari a tempo pieno spesso sono state lasciate a se stesse, alla loro sola sensibilità, alla loro sola capacità di autovalutazione e tutto ciò è stato dannoso perché ha rischiato di logorare quelle scuole che, recependo nuovi orientamenti culturali e pedagogici, andando oltre il modello dell'insegnante unico⁷¹, si sono sentite abbandonate e, a fronte di un iniziale entusiasmo, si sono dovute confrontare con la stanchezza e la *routine*. L'espansione del modello a tempo pieno, infatti, non sempre è stata accompagnata da un supporto qualitativo che sarebbe stato possibile attraverso una distribuzione territoriale programmata e attraverso una definizione omogenea di interventi formativi del personale impegnato in detto modello⁷². In questo caso sarebbe stato forse necessario un intervento legislativo funzionale a mettere a sistema quanto sperimentato direttamente dalle scuole nell'ottica di ridefinire, rilanciare e rafforzare questa esperienza scolastica, nella consapevolezza che l'intero impianto era espresso solo dall'art. 1 della Legge n. 820 del 1971. L'analisi storiografica mette invece in luce che altri furono i provvedimenti normativi adottati dal legislatore, sempre con il fine di aggiornare e democratizzare la scuola, che seppur indirettamente si inserirono nel processo di rinnovamento introdotto dalla scuola a tempo pieno.

In particolare ci si riferisce qui al periodo che avrebbe ridisegnato, in senso partecipativo, la scuola attraverso i Decreti Delegati. Questi rappresentarono un momento di rottura rispetto al passato, non solo perché puntarono a rinnovare l'organizzazione e la gestione scolastica, ma soprattutto perché seppero dare voce e spazio alla partecipazione attiva delle varie componenti interessate alla scuola, quelli che oggi chiameremmo gli *stakeholders*⁷³. Il tentativo era quello di ridisegnare il sistema formativo su base territoriale, aprendolo ad una maggiore partecipazione sia delle componenti scolastiche sia delle realtà extrascolastiche. Il tutto arrivò a pieno compimento nel 1974 attraverso l'emanazione di singoli decreti, ognuno dedicato ad uno specifico intervento: n. 416 sugli organi collegiali, nn. 417 e 420 sullo stato giuridico del personale della scuola, n. 418 sul lavoro straordina-

⁷⁰ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., pp. 161-162.

⁷¹ Cfr. G. Di Bello, *La storia della scuola italiana*, in C. Betti et al., *Percorsi storici della formazione*, cit., p. 65.

⁷² Cfr. P. Mazzoli, *Tempo pieno: addio?*, in «La vita scolastica», 1-2, 2010; C.I. Salviati, *Tempo pieno dove sei?*, in «La vita scolastica», 3, 2010.

⁷³ Cfr. Ivi, p. 66.

rio e n. 419 sulla sperimentazione e la ricerca educativa. Appena attuati però, si ebbe l'immediata sensazione che, soprattutto per la gestione della scuola tramite i nuovi organi collegiali, l'intero meccanismo fosse stato volutamente reso molto complicato attraverso una pletera di organi, spesso con poteri generici e poco definiti, fino ad arrivare addirittura a considerarli inutili, svilendo così le peculiarità per cui invece erano stati pensati⁷⁴.

Il processo di rinnovamento, seppur con qualche debolezza, era comunque iniziato e non si potevano non registrare alcuni dei mutamenti che erano diventati ormai patrimonio comune in molte scuole, quali la condivisione delle proposte curriculari, la collegialità della programmazione educativa e didattica, la socializzazione delle modalità e degli strumenti di valutazione, l'organizzazione del tempo scuola in base alle esigenze delle famiglie e alle risorse del territorio, l'attenzione all'individualizzazione dei percorsi di apprendimento proprio attraverso la programmazione, soprattutto in presenza di alunni in situazione di handicap⁷⁵. Così con la «Relazione conclusiva della commissione concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati», commissione presieduta dal Ministro Franca Falcucci, non si poté non mettere in evidenza come il potenziale pieno inserimento degli alunni disabili fosse sicuramente possibile attraverso l'attuazione del tempo pieno e del pieno utilizzo delle attività di progettazione, nell'intento di compiere proposte educative unitarie e indistinte tra offerte mattutine e pomeridiane⁷⁶. Espressione di questo *iter* di attualizzazione della scuola e di valorizzazione delle diversità fu proprio la Legge n. 517 del 4 agosto 1977 che abolì gli esami di riparazione nella scuola elementare e media, intervenne modificando sostanzialmente i criteri e gli strumenti di valutazione, soppresse le classi differenziali sancendo definitivamente l'integrazione degli alunni disabili all'interno delle classi ordinarie⁷⁷, stabilì che dovessero essere almeno 215 i giorni di attività in ciascun anno scolastico, estese la possibilità di utilizzare i locali scolastici anche fuori dall'orario di lezione, aprendo la scuola al territorio, e definì ulteriormente la pratica della programmazione educativa e didattica⁷⁸. Ancora oggi, questa è una delle leggi

⁷⁴ Cfr. S. Santamaita, op. cit., pp. 167-169.

⁷⁵ Cfr. D. Ghelfi, L. Guerra, *La programmazione educativa e didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1993; si veda anche F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari, 1992.

⁷⁶ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., p. 168.

⁷⁷ Cfr. L. Trisciuzzi, *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa, 1999; Id., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

⁷⁸ Cfr. C. Pontecorvo, *Dal programma al curriculum*, in R.C. Whitfield (a cura di), *Programmazione del curriculum e discipline d'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.

che consentono alle scuole di poter continuare ad operare alcune forme di flessibilità, sia didattiche che organizzative, oggetto anche negli ultimi anni di tentativi di superamento attraverso norme finalizzate ad una non meglio precisata riqualificazione dell'offerta formativa, ma questo aspetto troverà maggior spazio nei paragrafi successivi, tuttavia è opportuno sottolineare come alcuni contenuti della Legge n. 517 del 1977 siano oggi più che mai attuali nella prospettiva della democratizzazione della scuola e della tutela del diritto all'apprendimento di tutti.

Chiudiamo questo breve *excursus* citando un altro intervento innovativo che ha riguardato quello che per molti anni è stato l'ultimo segmento della scuola dell'obbligo, ovvero l'emanazione dei nuovi programmi per la scuola media del 1979. Questi rappresentarono una spinta innovativa relativamente alle finalità stesse del segmento di scuola a cui erano rivolti e un avanzamento sia nei contenuti sia nelle metodologie. Tutto questo però non fu sufficiente a superare la tradizionale diffidenza nei confronti della scuola elementare, che ostacolò di fatto il possibile inizio di un lavoro comune legato alla continuità verticale tra i due ordini contigui di scuola; per arrivare a questo si dovrà attendere l'attivazione degli Istituti Comprensivi ed il conseguente lavoro sui curricoli verticali diffusosi per lo più intorno alla fine degli anni Novanta.

1.5. La scuola dei nuovi programmi e dei moduli

I molteplici interventi in materia di ordinamenti avevano fatto emergere l'esigenza di pensare a dei nuovi programmi per la scuola primaria in grado di tradurre didatticamente le trasformazioni strutturali e organizzative che a partire dalla metà del Novecento avevano interessato il sistema dell'istruzione. Gli ultimi programmi per la scuola elementare, infatti, risalivano al 1955, con un testo che non veniva più nemmeno criticato, ma semplicemente non riconosciuto⁷⁹.

L'allora Ministro Guido Bodrato ebbe il merito di accogliere le pressanti richieste che provenivano sia dal mondo scolastico sia dall'associazionismo professionale affinché si modificassero i programmi Ermini e istituì nel 1981 un'apposita commissione, presieduta dal sottosegretario della Pubblica Istruzione Giuseppe Fassino e con vicepresidente Mauro Laeng. I lavori di questa commissione avrebbero dovuto portare a una prima individuazio-

⁷⁹ Cfr. E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 177-178.

ne delle linee fondamentali dei programmi e, successivamente, dopo l'allargamento della commissione stessa con membri provenienti dallo mondo scolastico, all'elaborazione di schemi di programmi riguardanti le varie aree disciplinari⁸⁰. Nel 1982, a seguito di un accurato monitoraggio, la Commissione presentò una relazione di medio termine che mise in luce la condizione della scuola elementare di quegli anni, denunciando in primo luogo «il carattere anacronistico della disposizione che pone l'insegnamento della religione cattolica a “fondamento e coronamento” di tutta l'attività scolastica»⁸¹. Molteplici furono le ulteriori indicazioni contenute in questa prima relazione, alcune di particolare interesse, ma che saranno semplicemente ricordate attraverso la struttura stessa della relazione a medio termine; infatti, i titoli dei paragrafi che la componevano sono sufficientemente indicativi degli specifici contenuti. Ripercorrendo la relazione, si incontra una parte dedicata ai lavori della commissione, seguita da un'analisi dei programmi del 1955 e di tutte le innovazioni successive a quella data⁸². La relazione prosegue individuando i riferimenti normativi e le caratteristiche che dovranno avere i nuovi programmi, affrontando poi i concetti della loro prescrittività e della programmazione, della continuità della scuola di base e del problema dell'anticipo dell'obbligo. Inoltre essa affronta la questione del rapporto tra scuola ed extrascuola, tra uguaglianza e diversità e apre un'interessante riflessione sul tempo scolastico. La relazione si chiude con l'individuazione della finalità prioritaria destinata alla nuova scuola elementare, legata all'alfabetizzazione culturale e alla necessità di un'alta formazione iniziale e continua degli insegnanti⁸³.

Per la conclusione dei lavori bisognerà attendere fino a novembre 1983, con l'uscita della proposta di programma che segnò la fine delle attività sia della prima che della seconda commissione, quella allargata, che vide all'opera circa sessanta membri scelti tra gli esponenti di spicco di tutte le correnti di pensiero rintracciabili all'interno della scuola. I lavori di quest'ultima Commissione tennero costantemente in considerazione l'opinione pubblica attraverso gli stessi membri della Commissione, molti dei quali

⁸⁰ Cfr. A. Alberti, *Commento ai nuovi programmi della scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 9.

⁸¹ E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 178.

⁸² Cfr. C. Betti, *Dall'educazione civile alla convivenza democratica. Uno sguardo ai programmi della scuola elementare dal 1945 al 1985*, in «Nuovo Bollettino CIRSE», 2012, pp. 33-38.

⁸³ Cfr. Commissione Fassino, *Relazione all'On.le Ministro della Pubblica Istruzione sui lavori della Commissione incaricata della elaborazione preliminare delle linee generali dei nuovi programmi della scuola elementare*, 20 marzo 1982, del D.M. 14 maggio 1981, Roma.

erano collegati al mondo dell'associazionismo, al mondo sindacale, politico. Vi fu anche un ampio coinvolgimento della base, tramite molteplici iniziative consultive alle quali presero parte non meno di 60.000 insegnanti nel solo periodo che va dalla presentazione della prima relazione alla conclusione dei lavori della seconda Commissione⁸⁴.

La proposta definitiva della Commissione, che sicuramente travalicò i limiti del compito a cui era stata chiamata a rispondere, non per eccesso di zelo, ma per la necessità di accogliere le molteplici istanze provenienti da più parti della società civile e del mondo della cultura, passò al vaglio del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, che, non senza proposte di riscrittura, di integrazione e di emendamenti, espresse una valutazione comunque positiva dell'insieme dei materiali esaminati⁸⁵. Forse nel tentativo di far rientrare il testo nell'originario compito affidato alla Commissione, alcune delle modifiche richieste risultarono determinanti, anche se per alcuni studiosi un po' troppo rilevanti.

L'emanazione del D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985 vide il testo conclusivo rivisto e corretto a seguito dei già citati interventi da parte del CNPI che l'allora Ministro della Pubblica Istruzione, Franca Falcucci, decise di recepire e di integrare con ulteriori modifiche apportate direttamente al testo. Così, il documento definitivo continuò a contenere le tante positività sulle quali ci concentreremo più avanti, forse perdendo però quella visione fortemente innovativa espressa dal lavoro conclusivo della Commissione, ma che non poteva essere recepita integralmente perché necessitava di interventi ordinamentali più che di tipo programmatico. Altre furono le modifiche che possiamo considerare come indicative di una visione ancora non del tutto matura del soggetto stesso del processo formativo, ovvero il bambino. Esso infatti, nel testo definitivo viene sistematicamente definito «fanciullo», a differenza di quanto riscontrabile in quello della Commissione, espressione che tradisce una visione arcaica del bambino «collegata a un'idea di uomo costruita con tratti preculturali, naturalistici, mistici. [...] Per tale soggetto dunque, non occorrono interventi didattici di tipo propulsivo: basta attendere, come appunto suggerivano i programmi del '55»⁸⁶.

Quello che è certo è che il testo dei programmi ha raccolto quanto di meglio era stato elaborato negli ultimi decenni nel campo delle discipline psicopedagogiche e della ricerca didattica, in un equilibrio che tendeva per

⁸⁴ Cfr. M. Laeng (a cura di), *I nuovi programmi della scuola elementare*, Giunti e Lisciani Editori, Teramo, 1990, p. 19.

⁸⁵ Cfr. E. Catarsi, F. Frabboni (a cura di), *Una scuola che c'è. L'elementare dall'utopia alla realtà*, FrancoAngeli, Milano, 1985, p. 11.

⁸⁶ A. Alberti, *Commento ai nuovi programmi della scuola elementare*, cit., p. 21.

un verso all'acquisizione di una «alfabetizzazione culturale», cioè di una prima conoscenza critica della realtà da parte del bambino, per un altro a dare attenzione anche alla dimensione personale e affettiva del suo sviluppo⁸⁷. Il documento ha introdotto nuove materie, come l'insegnamento di una lingua straniera e degli studi sociali, allargando gli orizzonti di discipline già presenti in passato, ma che andavano ora acquisendo valenza di «educazioni», quali l'educazione motoria, l'educazione all'immagine e l'educazione al suono e alla musica. Ha potenziato il ruolo della programmazione educativa e didattica nella costruzione del curriculum e della sua continua regolazione derivante da azioni sistematiche di verifica⁸⁸. Ha prefigurato un ampliamento del tempo scuola insistendo sull'importanza della continuità tra scuola dell'infanzia, scuola elementare e scuola media, nell'ottica di una scuola vista come ambiente educativo di apprendimento ispirato direttamente ai principi costituzionali⁸⁹. Forse la scuola disegnata dai nuovi programmi dell'85 potrebbe evocare il divario esistente tra realtà e progetto, ma è lo stesso Laeng che ribadisce «che neppure una riga dei programmi è stata semplicemente inventata a tavolino. Tutte le proposte dei programmi non sono rivolte solo al futuro o al futuribile: esse riflettono esperienze già compiute e felicemente realizzate, in scuole vere, con alunni veri. Tutt'al più, si può dire con realismo che le proposte non debbono essere realizzate tutte assieme, e non tutte possono esserlo al massimo grado»⁹⁰.

Pur con tutta la loro innovatività e scientificità i nuovi programmi da soli non potevano essere sufficienti a garantire alla scuola elementare quella spinta trasformatrice necessaria per affrontare le sfide educative derivanti da un mutamento sociale in atto già da tempo. La stessa Commissione Fassino presentò, come abbiamo già sottolineato in precedenza, un testo che andava oltre il solo intervento di carattere programmatico. Molte erano le spinte riformatrici che chiedevano che alle innovazioni programmatiche si affiancassero quelle ormai improcrastinabili degli ordinamenti della scuola elementare, fermi ancora al 1923, unico segmento della scuola di base rimasto pressoché invariato dai tempi della riforma Gentile. La stessa Falcucci presentò in Parlamento un suo progetto di riforma complessiva che però rimase solo una proposta a seguito dell'anticipata fine della legislatura.

⁸⁷ Cfr. E. Catarsi, *I maestri e il "Cuore"*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa), 1996.

⁸⁸ Cfr. F. Frabboni, *Le dieci parole della didattica*, Ethel Editoriale Giorgio Mondadori, Milano, 1994.

⁸⁹ Cfr. C. Pontecorvo (a cura di), *Un curriculum per la continuità educativa dai 4 agli 8 anni*, La Nuova Italia, Firenze, 1989; C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano, 1995.

⁹⁰ M. Laeng (a cura di), *I nuovi programmi della scuola elementare*, cit., p. 20.

Con la successione di Giovanni Galloni al dicastero dell'istruzione prese avvio una sperimentazione che durò tre anni e che avrebbe potuto portare alla stesura definitiva del testo di riforma, oltre a rappresentare un vero e proprio banco di prova, ma, in considerazione di quanto effettivamente avvenne non fu così. Il Ministro Galloni, infatti, avviò un ulteriore percorso legislativo attraverso una nuova proposta di legge firmata dai rappresentanti di tutti i partiti che componevano la coalizione di maggioranza, nel tentativo di ampliare il più possibile il consenso attorno a questo intervento riformatore, fino a giungere all'approvazione alla Camera di un testo che aveva subito alcune migliorie tramite l'intervento diretto di associazioni professionali e sindacati. Ma l'ennesimo cambio di guardia al Governo impose al neo-Ministro Sergio Mattarella la gestione del passaggio del testo al Senato, che giunse all'approvazione modificato da alcuni interventi, tra cui quello della senatrice Falcucci che reintrodusse alcuni principi contenuti nella propria proposta. Molte furono le prese di posizione a favore del testo originario approvato alla Camera, la quale dovette però passare all'approvazione del nuovo testo che aveva già ricevuto il via libera del Senato a seguito di un accordo interno al Governo⁹¹.

La Legge n. 148 del 5 giugno 1990 - *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare* rappresentò, quindi, il punto d'arrivo di un lungo e per certi aspetti sofferto dibattito che riuscì a cambiare in profondità e in maniera incisiva l'assetto scolastico, con particolare riferimento alla scomparsa del maestro unico, sostituito da una pluralità di insegnanti, titolari di diversi ambiti disciplinari che operavano su moduli organizzativi di più classi. La pluralità degli insegnanti, costituiti in *team*, venne a modificare la struttura del processo d'insegnamento e della proposta formativa della scuola elementare poiché comportava cambiamenti sia nei rapporti interpersonali tra insegnanti, sia con gli alunni ed i genitori, ma anche nei rapporti professionali dei docenti. La motivazione fondamentale della pluralità docente che stava alla base dei cosiddetti «moduli», risultava essere principalmente di tipo pedagogico, in quanto un solo maestro non avrebbe potuto garantire, né sul piano tecnico né su quello professionale, una alfabetizzazione culturale completa radicata nei saperi disciplinari, e neanche una molteplicità di metodologie e di modelli relazionali tali da rendere possibili strategie di apprendimento diversificate ed interazioni gratificanti⁹². Nonostante ciò le voci contrarie alla riforma, risco-

⁹¹ Cfr. F.R. Ferraris, D. Missaglia, *L'ordinamento della nuova scuola elementare. Gli insegnanti nella scuola della riforma e la Legge 148*, La Nuova Italia, Firenze, 1994, pp. 10-12.

⁹² Cfr. A. Alberti, *La riforma della scuola elementare. Il modulo organizzativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 63-66.

perle anche di recente in tempi di *spending review*, videro nell'aumento del corpo docente della scuola primaria la modalità migliore per risolvere l'annosa questione del precariato, una sorta quindi di ammortizzatore sociale che avrebbe permesso di creare nuovi posti di lavoro a basso costo e snellire le graduatorie presenti a livello provinciale. Prestare ascolto a queste posizioni avrebbe voluto dire negare di fatto la novità sul piano epistemologico introdotta dai nuovi programmi, che, volendo superare l'impronta nozionistica di quelli che li avevano preceduti, avevano accolto al proprio interno la lezione delle teorie cognitive e strutturaliste sull'apprendimento in età scolare e che avevano posto al centro dell'insegnamento l'approccio esperienziale e sperimentale già codificato in tempi diversi da studiosi quali Dewey, Bruner e Gardner⁹³. Il passaggio dall'insegnante unico-tuttologo al *team* docente era dettato pertanto dalla necessità di poter attuare dei programmi molto complessi sul piano delle epistemologie disciplinari e delle conoscenze da trasmettere, che richiedevano per contro un alto livello di specializzazione didattica e di competenze metodologiche connesse all'insegnamento, al punto tale che un insegnante da solo non sarebbe stato oggettivamente sufficiente. In quest'ottica, la Legge n. 148 non poteva non prevedere, da un punto di vista giuridico, l'ormai famosa collegialità, contitolarità e corresponsabilità nelle classi del modulo di tutti i docenti ad esse assegnate, formula che richiamava all'obbligo di operare collegialmente senza che nessuno sfuggisse all'esigenza di operare in gruppo, alla quale si rispose, ancora una volta in modo contestuale, attraverso l'istituzione delle due ore settimanali di programmazione, tese appunto a strutturare in forme congrue il lavoro da svolgere in gruppo⁹⁴.

Oltre alla pluralità dei docenti del modulo, anche altri erano i punti caratterizzanti il testo di riforma che qui vengono semplicemente citati richiamando i titoli dei singoli articoli, quali: la continuità educativa, la composizione delle classi ed i conseguenti organici del personale docente, la programmazione e l'organizzazione didattica, gli interventi a favore degli alunni portatori di handicap, la valutazione degli alunni. Oltre a questi, ripercorrendo i contenuti della Legge di riforma, appare immediatamente e-

⁹³ Cfr. F. Santoianni, M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari, 2003; M.R. Stollo (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano, 2007; E. Von Glasersfeld, *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1998; B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2002.

⁹⁴ Cfr. Ivi, pp. 97-99. Cfr. L. Darling-Hammond, G. Sykes (a cura di), *Teaching as a learning profession*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.

vidente l'innovazione introdotta fin dal primo articolo, all'interno del quale si esplicita la finalità educativa della scuola elementare, coincidente con la formazione dell'uomo e del cittadino attraverso l'alfabetizzazione culturale, il rispetto, la valorizzazione delle diversità e la continuità del processo educativo posto a tutela dello sviluppo della personalità.

Molti articoli della Legge n. 148 contengono richiami espliciti al tempo, visto sotto molteplici aspetti e considerato come una delle variabili rilevanti nella scuola elementare. La filosofia d'uso del tempo dipende dalla cultura di una società, dal suo grado di sviluppo e dalla tipologia delle attività economiche e produttive. Così la nostra società, fortemente connotata dalla velocità, influenza anche la dimensione temporale della vita privata e l'uso del tempo all'interno delle istituzioni e delle organizzazioni complesse. Il nuovo modello organizzativo della scuola elementare era fortemente basato attorno alla variabile tempo, congiunta in tutti i suoi aspetti: tempi di apprendimento dei bambini e tempi di insegnamento dei docenti, tempi di vita dei genitori degli alunni e tempi delle attività lavorative, tempi del curriculum scolastico ed extrascolastico, tempi di funzionamento del servizio scuola. Ponendo attenzione ai tempi previsti dalla riforma della scuola elementare, possiamo immediatamente evidenziare l'orario delle 27 ore per tutte le classi a modulo, estendibili a 30 in presenza dell'insegnamento della lingua straniera. Era quindi sulle 27 ore di curriculum che andava praticata la suddivisione dei tempi da destinare agli ambiti ed alle singole discipline. Inoltre la distribuzione giornaliera di tale orario era da collocare in orario antimeridiano e pomeridiano, optando per la settimana di cinque o di sei giorni con i conseguenti uno o più rientri pomeridiani⁹⁵.

Veniva così ad essere interessato un altro soggetto il cui ruolo appare rilevante, l'Ente Locale, che, pur non ricevendo alcun finanziamento aggiuntivo, si sarebbe trovato a dover fornire in modo sempre più generalizzato alcuni servizi, come il servizio mensa, che fino a quel momento aveva interessato poche classi in pochi territori e la cui attivazione avrebbe potuto portare il tempo scuola fino a 32-33 ore settimanali. Questo sostegno alla riforma da parte degli Enti Locali si rivelerà in seguito determinante, soprattutto laddove i servizi aggiuntivi di cui sopra non potevano essere garantiti dall'amministrazione locale, il che avrebbe reso vincolante l'adozione di un tempo scuola condensato in sei mattinate di cinque ore ciascuna, escludendo di fatto la necessità riconosciuta da tutti di articolare l'intervento educativo in tempi distesi, per salvaguardare l'efficacia del processo

⁹⁵ Cfr. Ivi, pp. 86-90.

insegnamento-apprendimento⁹⁶.

Anche sul fronte prettamente didattico-pedagogico non poche furono le critiche alla scuola modularizzata, quali: il rischio (non trascurabile) di una secondarizzazione della scuola elementare; il possibile fallimento della collegialità richiesta al *team* docente; la confusione indotta negli alunni dalla presenza di differenti approcci metodologici dei docenti; la vastità e complessità dei *curricula*; la frammentarietà delle discipline; la possibilità di creare gerarchie tra i docenti del *team* in base alle discipline e agli ambiti di insegnamento; la difficoltà nel creare raccordi interdisciplinari dovuti anche ad una gestione contingentata dei tempi di insegnamento; un'estrema rigidità tra tempi di insegnamento e tempi di apprendimento degli alunni.

Quest'ultima criticità fu a suo tempo evidenziata anche da Emilio Damiano, il quale era convinto che per poter proporre gli ampi contenuti culturali dei programmi del 1985 sarebbero stati necessari tempi ben più distesi di quelli proposti dalla riforma della Legge n. 148/90. Tra le voci non entusiastiche troviamo anche quella del neo Ministro Lombardi che, a soli 4 anni dalla riforma, affermò pubblicamente che l'applicazione frettolosa della riforma su tutto il territorio nazionale aveva fatto emergere tutte le disomogeneità del territorio stesso, fino ad arrivare a mettere in evidenza il senso di inadeguatezza che vivevano quotidianamente molti insegnanti che, seppur competenti, non condividendo la nuova impostazione, applicavano la riforma quasi come un dovere d'ufficio⁹⁷.

Questo atteggiamento di scetticismo e di resistenza del personale della scuola di fronte alle innovazioni ci accompagnerà per tutto il prosieguo del lavoro, alcune volte supportato da valenze di carattere valoriale e contenutistico, altre dall'identificazione in modelli teorico-culturali diffusi, altre ancora da convinzioni personali maturate grazie alla pratica didattica. A riguardo appare appropriato ricordare che «l'educazione non è un'isola, ma fa parte del continente della cultura. Innanzitutto si chiede che funzione svolge l'educazione nella cultura e che ruolo ha nella vita di quanti operano al suo interno. La domanda successiva potrebbe riguardare il motivo per cui l'educazione occupa un certo posto nella cultura e in che modo questa collocazione riflette la distribuzione del potere, del prestigio sociale e di altri benefici»⁹⁸. Sia i nuovi programmi dell'85 che la riforma introdotta dalla Legge n. 148/90 sono stati espressione di un'idea di cultura, di educazione e di scuola ben de-

⁹⁶ Cfr. G. Cerini, M.P. Silla, M. Spinosi, *Enti locali e scuola*, Tecnodid, Napoli, 2004.

⁹⁷ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., pp. 183-184.

⁹⁸ J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2002, p. 25.

finite, che affondavano le basi nella convinzione che la cultura sia il prodotto della partecipazione di tutti i soggetti che insistono su un determinato territorio e che quindi essa si articola sia in paradigmi generali, codificati attraverso regole e teorie scientifiche, ma anche in saperi locali, che variano da contesto a contesto, ma che non per questo sono meno importanti per i soggetti che hanno contribuito a costruirli e per i quali rappresentano un forte elemento identitario. L'educazione e la scuola devono tenere presenti entrambi questi aspetti della cultura, coniugando sia gli elementi prettamente cognitivi e disciplinari con quelli emotivo-affettivi che comunque interferiscono e interagiscono coi processi di costruzione della conoscenza. Con questi due provvedimenti si è cercato di scardinare un assetto scolastico ancora troppo vincolato a modelli idealistici centrati sull'idea di scuola come luogo di erudizione, di riproduzione culturale, di differenziazione sociale, di acquisizione individualistica delle conoscenze, di standardizzazione, riduzionismo ed essenzializzazione dei saperi. Tant'è che essi, almeno per chi scrive, rappresentano alcuni tra gli interventi riformisti meglio riusciti della storia del nostro sistema di istruzione, in quanto hanno saputo esprimere un'idea nuova, quasi utopica, di istruzione e definire i contorni e la sostanza di un modello di scuola che ha fortemente creduto e investito nelle potenzialità del capitale umano, rappresentato soprattutto dai docenti e dagli alunni.

2. Verso la scuola dell'autonomia

Di fronte ad un modello di Stato ad alto livello di burocratizzazione, noto con il nome di *welfare state*, il lungo e complesso processo di modernizzazione della Pubblica Amministrazione ha portato prima all'affermazione del modello statalista e poi di quello autonomista. Entrambe le soluzioni nascono con finalità simili, ovvero rendere efficaci, efficienti ed economici i servizi pubblici resi alla cittadinanza, la loro differenza sostanziale sta nella strutturazione degli apparati organizzativi, nella distribuzione del potere decisionale, nell'articolazione dei gradi di responsabilità soprattutto in merito alla rendicontazione dei risultati raggiunti.

Gli insuccessi prodotti dal modello statalista, riconducibili agli scarsi risultati registrati riguardo al funzionamento della macchina amministrativa, alla qualità dei servizi, alla soddisfazione dell'utenza, all'ottimizzazione delle spese in beni e personale, hanno portato alla graduale affermazione del modello autonomista. Tale processo, seppur in tempi diversi, si è verificato in quasi tutti gli Stati dell'Unione Europea. L'impulso iniziale si è avuto, già a partire dagli anni Settanta, nei Paesi Nordici e nel Regno Unito, per poi estendersi ai Paesi continentali e a quelli dell'area mediterranea con

particolare riferimento alla Spagna. Inizialmente l'autonomia è stata riconosciuta solo ad alcuni settori delle amministrazioni pubbliche, per poi allargarsi a tutto il sistema, compresa la scuola⁹⁹.

In più di un caso ci si è basati sulla partecipazione congiunta del servizio pubblico e di soggetti non appartenenti al servizio stesso, sul decentramento mediante il trasferimento di poteri agli Enti Locali nel tentativo di avvicinare l'amministrazione al singolo cittadino, sul federalismo inteso come possibilità di sperimentazione di forme di autonomia locale del potere amministrativo¹⁰⁰. Si è così giunti al superamento della burocrazia degli uffici centrali e periferici del Ministero dell'Istruzione in virtù dell'attribuzione dell'autonomia organizzativa e didattica alle istituzioni scolastiche¹⁰¹. Come avremo modo di precisare meglio in seguito, nel caso italiano non è stato adottato un modello autonomistico «forte», esteso cioè a tutti i settori del funzionamento delle scuole, trattasi infatti di un'autonomia scolastica circoscritta solo ad alcuni ambiti, con spazi d'azione e poteri di intervento da più parti valutati come troppo limitati e scarsamente incisivi per rinnovare a pieno il sistema dell'istruzione¹⁰². I confini all'interno dei quali si esercita l'autonomia delle scuole riguardano soprattutto l'organizzazione del servizio, in merito alla gestione dei tempi e degli spazi, e le funzioni connesse alla progettazione/attuazione del curriculum, anche in rete con altre scuole e il sistema della formazione professionale, per garantire a ciascun cittadino il raggiungimento del successo formativo, cioè la piena corrispondenza tra le sue potenzialità e i traguardi formativi effettivamente conseguiti.

Secondo i dati forniti dall'indagine IARD del 2000 sulle condizioni di vita e di lavoro della scuola italiana, alla domanda diretta nella quale si chiedeva di esprimersi a favore o contro l'autonomia, circa il 75% dei docenti intervistati ha risposto favorevolmente e solo il 14% circa ha dato ri-

⁹⁹ Cfr. L. Bognandi (a cura di), *Scuole dell'autonomia in Europa*, La Scuola, Brescia, 2001; Eurydice, *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*, Eurydice, Brussels, 2007; Eurydice, *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Eurydice, Brussels, 2008; P. Reguzzoni, *Autonomie scolastiche in Europa*, in «Aggiornamenti Sociali», n. 2-3/1989; G. Rescalli, *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

¹⁰⁰ Cfr. G. Franceschini, *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali*, ETS, Pisa, 2000, pp. 175-177.

¹⁰¹ Cfr. M. Modenini (a cura di), *Autonomia scolastica e qualità del sistema scolastico e formativo*, MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, AGVA, 2008; L. Ruffini (a cura di), *Dizionario Critico dell'autonomia scolastica*, Carocci, Roma, 2000.

¹⁰² Cfr. F. Cambi (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma, 2002.

sposta negativa, con circa un 10% di indecisi¹⁰³. La ragione principale in grado di spiegare questo consenso iniziale a favore dell'autonomia, può essere ricondotta alla possibilità che essa sembrava offrire, almeno nelle sue prime interpretazioni, nel calibrare gli obiettivi generali e specifici dei programmi di insegnamento in funzione delle esigenze locali e del progetto educativo del singolo istituto¹⁰⁴. Dopo un primo periodo di diffidenza, successivo al riconoscimento dell'autonomia organizzativa e didattica come parte costitutiva dell'ordinamento scolastico, è stato registrato un certo apprezzamento da parte degli operatori interessati, sebbene già verso la fine degli anni Duemila, dopo un decennio di sperimentazione, siano iniziate ad emergere non poche criticità, prima fra tutte proprio quella di aver voluto limitare l'autonomia delle scuole soltanto a pochi settori di intervento. Le scuole oggi infatti rivendicano maggiori spazi di discrezionalità e responsabilità, che solo in parte i provvedimenti di riforma e riordino del sistema di istruzione successivi al 1999 hanno saputo perseguire.

2.1. L'architettura dell'autonomia scolastica

L'iter legislativo che ha portato le scuole ad essere istituzioni autonome ha preso avvio con la Legge 7 agosto 1990, n. 241, detta «Legge sulla trasparenza degli atti», modificata ed integrata dall'art. 2, commi da 10 a 13, della Legge del 24 dicembre 1993, n. 537 recante «Norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi» che ha avuto il merito di sovvertire l'antico rapporto tra chi è governato e chi governa, regolandolo non più *ex parte principis* ma *ex parte populi*¹⁰⁵. Con questi provvedimenti il legislatore si è posto l'obiettivo di avvicinare la Pubblica Amministrazione al cittadino-utente, cercando di rispondere ai bisogni di chi usufruisce dei servizi forniti dallo Stato e di evitare procedure farraginose ispirate soltanto al rigore formale dei procedimenti amministrativi. La trasparenza dei procedimenti amministrativi e l'accessibilità agli atti diventano i principali strumenti a garanzia della qualità dell'operato delle pubbliche amministrazioni, mettendo definitivamente in crisi il principio del segreto d'ufficio su cui in passato si fondava la rela-

¹⁰³ Cfr. A. Cavalli, *Orientamenti verso la politica scolastica*, in Id. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna, 2000, pp. 264-265.

¹⁰⁴ Cfr. Ivi, p. 265.

¹⁰⁵ D. Capperucci, *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, FrancoAngeli, 2008, p. 93.

zione tra servizio pubblico e cittadino. La soddisfazione dei cittadini prende il posto di quella che un tempo era definita la «molestia burocratica», oltre a diventare uno degli aspetti di maggior peso nella valutazione e rendicontazione dei servizi erogati dagli enti pubblici¹⁰⁶.

L'azione di semplificazione, trasparenza e responsabilizzazione compiuta per la Pubblica Amministrazione si è estesa anche alla scuola con l'art. 21 commi 1, 8, 9 e 10, della Legge 15 marzo 1997, n. 59, «Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa», comunemente chiamata «Legge Bassanini» dal nome dell'allora Ministro della Funzione Pubblica che ne fu il principale promotore. Questa legge mette bene in evidenza la correlazione che intercorre tra autonomia scolastica e decentramento amministrativo, oltre a definirne chiaramente gli ambiti d'interesse, che, come abbiamo già evidenziato, restano comunque circoscritti.

Due sono i principi cardine dell'impianto normativo: (1) la semplificazione delle procedure amministrative e dei vincoli burocratici per le attività pubbliche, in risposta alle istanze sempre più pressanti del mondo della politica, del lavoro e della produzione, oltre che più in generale dell'opinione pubblica; (2) il federalismo amministrativo, cioè il massimo decentramento possibile di competenze e funzioni dal centro alla periferia, realizzabile mediante leggi ordinarie ed evitando modifiche al testo costituzionale.

Come abbiamo già evidenziato l'art. 21 della legge definisce l'impalcatura complessiva dell'autonomia scolastica così come la conosciamo oggi. Al comma 1 ritroviamo la progressiva attribuzione alle singole scuole delle funzioni dell'Amministrazione centrale, con la conseguente acquisizione di personalità giuridica, ovviamente fatte salve alcune competenze di indirizzo, programmazione e controllo che restano in mano al Ministero. Il comma 8 è dedicato all'autonomia organizzativa, il comma 9 all'autonomia didattica, mentre il comma 10 prevede la possibilità di costituire reti di scuole per il perseguimento di finalità comuni¹⁰⁷. In sintesi, l'art. 21 della Legge n. 59/1997, conferisce alle istituzioni scolastiche tre diverse tipologie di autonomia: organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, oltre a delegare il Governo all'emanazione dei conseguenti atti normativi in grado di disciplinare nel dettaglio ciascuno di questi settori.

¹⁰⁶ Cfr. R. Visocchi, *L'evoluzione dei pubblici poteri dalle riforme degli anni '90*, in A. Armone, R. Visocchi, *L'attività di gestione del dirigente scolastico. Strumenti formali, modelli e responsabilità*, Euroedizioni, Torino, 2008.

¹⁰⁷ Cfr. Art. 21, Legge 15 marzo 1997, n. 59.

Il passaggio dalla legge Bassanini, che delineava i principi generali e i confini dell'autonomia, al regolamento attuativo della stessa fu preceduto da un'ampia consultazione interna ed esterna alle scuole sia per raccogliere elementi migliorativi al testo di legge presentato in bozza sia per promuovere la massima diffusione possibile in merito agli elementi di innovazione che andavano ad interessare l'intero ordinamento¹⁰⁸. Esito della consultazione è il D.P.R. dell'8 marzo 1999, n. 275, «Regolamento in materia di autonomia», con il quale vengono definiti i settori e le modalità con cui la scuola può esercitare la propria autonomia, ritenuta funzionale al raggiungimento di traguardi formativi coerenti con gli obiettivi generali del sistema d'istruzione e finalizzata ad incrementare l'efficacia e l'efficienza dell'azione delle scuole¹⁰⁹.

Con l'autonomia le scuole sono chiamate a leggere i bisogni del territorio e dell'utenza per rispondere ad esigenze formative diversificate e contestualizzate. L'impegno delle scuole pertanto è duplice, per un verso quello di garantire alcuni apprendimenti essenziali cui tutte le scuole del Paese devono puntare in coerenza con gli obiettivi generali e specifici del sistema d'istruzione, per un altro diffondere e rafforzare i saperi locali di cui la comunità di appartenenza è espressione. Nello specifico, grazie all'autonomia didattica le singole scuole possono differenziare, per quanto possibile, la propria offerta formativa attraverso l'adozione di curricula flessibili, l'attivazione di progetti educativi, la promozione di laboratori disciplinari e trasversali, la modularizzazione dell'orario annuale definito a livello nazionale, la costituzione di gruppi di lavoro per livello, interesse, tematica, ecc. anche svincolati dal gruppo-classe, l'individualizzazione/personalizzazione dei percorsi di apprendimento¹¹⁰.

L'autonomia organizzativa si riferisce soprattutto alle modalità e ai tempi dell'insegnamento e consente di adottare modelli diversi di gestione del personale e delle risorse, fino a determinare calendari scolastici diversificati e legati alle esigenze locali (in questo caso nel rispetto del calendario scolastico stabilito dall'amministrazione regionale). Le scuole possono determinare, previa approvazione degli Organi Collegiali competenti, l'orario delle attività didattiche tenendo conto delle esigenze delle famiglie e dell'ente locale così da venire in contro alle necessità dell'utenza e concordare con le

¹⁰⁸ Cfr. G. Franceschini, *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali*, cit., p. 185.

¹⁰⁹ Cfr. D. Capperucci, C. Cartei, *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi e strumenti*, FrancoAngeli, Milano, 2010, p. 51.

¹¹⁰ Cfr. S. Fioretti, *Individualizzazione e motivazione scolastica. Una strategia per favorire l'impegno nell'apprendimento*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

amministrazioni locali i tempi da destinare ad attività curricolari e quelli da dedicare ad attività extracurricolari¹¹¹.

L'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, da promuovere anche mediante l'attivazione di reti di scuole (art. 7), consente a queste ultime di attivare sinergie e collaborazioni con altre istituzioni scolastiche impegnate nel raggiungimento di traguardi comuni. Tali traguardi possono riguardare l'aggiornamento/formazione del personale, la ricerca disciplinare, la realizzazione di progetti educativi, l'innovazione metodologico-didattica e docimologica, la documentazione, ecc. Lo strumento privilegiato da impiegare è quello dell'accordo di rete che, oltre a consentire l'ottimizzazione delle risorse, facilita la condivisione delle esperienze e dei prodotti della ricerca tra istituti che intrattengono legami territoriali e/o culturali¹¹².

L'autonomia scolastica prevede inoltre una ridefinizione dei compiti e delle responsabilità anche sul piano gestionale. Alle segreterie infatti sono assegnati, oltre alle vecchie funzioni, nuovi adempimenti legati alla contrattualizzazione del rapporto di lavoro, alla gestione della carriera dei docenti e del personale ATA, agli atti amministrativi connessi con il Programma annuale (bilancio di previsione) e il conto consuntivo (alla luce delle novità previste dal nuovo Regolamento amministrativo-contabile introdotto dal D.I. n. 44/2001), alla rendicontazione finanziaria delle risorse destinate alle attività e ai progetti della scuola¹¹³. Tutto ciò sotto il coordinamento e la direzione del Dirigente scolastico che, in qualità di legale rappresentante dell'istituzione scolastica, cura sia l'organizzazione interna che i rapporti della scuola con le agenzie educative e i soggetti istituzionali del territorio, come si confà ad un capo d'istituto che è al contempo sia *manager* che *leader educativo*¹¹⁴.

Il Regolamento sull'autonomia, oltre a definire gli aspetti organizzativi delle scuole autonome punta anche a riqualificarne l'offerta formativa a partire dalla qualità dei curricoli. L'attenzione posta sulla struttura del curricolo sarà poi alla base di una serie di interventi riformatori successivi, ma è proprio l'art. 8 del Regolamento che rilancia la riflessione pedagogica e epistemologica sulla questione curricolare, poiché da questa discende l'efficacia o meno degli apprendimenti che gli alunni conseguono a scuola. In

¹¹¹ Cfr. R. Serpieri, *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 2000.

¹¹² Cfr. G. Franceschini, *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali*, cit., p. 186.

¹¹³ Sul tema della rendicontazione delle scuole, con particolare riferimento a quella sociale, si veda: F. De Anna, *Autonomia scolastica e rendicontazione sociale. Dal POF al bilancio sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

¹¹⁴ Cfr. S. Ulivieri (a cura di), *La formazione della dirigenza scolastica*, ETS, Pisa, 2004.

tale prospettiva il curriculum viene a perdere il carattere di rigidità che aveva avuto fino a quel momento per coniugare diverse esigenze, nazionali, locali e individuali. L'impianto strutturale del nuovo curriculum si compone pertanto di diverse «quote»¹¹⁵, ovvero si articola in una parte obbligatoria nazionale, una obbligatoria locale la cui determinazione è demandata all'autonomia didattica delle scuole, una parte facoltativa connessa all'arricchimento dell'offerta formativa¹¹⁶.

Il curriculum diviene così il fulcro del POF (Piano dell'Offerta Formativa)¹¹⁷, definito all'art. 3 del D.P.R. n. 275/1999 il «documento fondamentale» delle istituzioni scolastiche, destinato a raccogliere e portare a sintesi le diverse esigenze, nazionali, locali e individuali, che rappresenta la carta d'identità dell'istituzione scolastica autonoma in quanto ne definisce le scelte culturali e organizzative e le comunica all'esterno sia all'utenza che agli interlocutori istituzionali¹¹⁸. Il documento-POF quindi è espressione delle scelte formative, didattiche e organizzative di una scuola, tali da differenziarla e caratterizzarla rispetto alle altre. Esso pertanto deve illustrare le responsabilità, le funzioni, i compiti dei vari attori scolastici, valorizzare e dichiarare esplicitamente il contributo e la collaborazione con altre scuole e/o enti di tipo extrascolastico, esplicitare le scelte curriculari, i progetti educativi, i criteri di valutazione dell'apprendimento, le misure di rendicontazione dei risultati, il tutto nell'ottica del miglioramento continuo del servizio e dell'offerta formativa¹¹⁹.

L'autonomia scolastica si è innestata, come abbiamo già detto, in un processo più ampio che ha coinvolto l'intera Pubblica Amministrazione, ponendo l'istruzione come oggetto di concorrenza tra livelli di competenza plurimi: nazionale, regionale, locale. In sintesi le competenze sull'istruzione, prima assegnate al Ministero, alle Sovrintendenze e ai Provveditorati, vengono ora ripartite tra l'amministrazione centrale, le Regioni, le Province e i Comuni; in questo senso tutti i soggetti interessati sono chiamati a concorrere al buon funzionamento del sistema d'istruzione¹²⁰. La ripartizione delle competenze è stata

¹¹⁵ Il termine «quota» in questo caso fa riferimento al *quantum* in termini di ore di insegnamento rispetto al monte ore annuo di tutte le discipline viene destinato all'una o all'altra parte del curriculum obbligatorio (nazionale o locale).

¹¹⁶ Cfr. E. Barbieri, *La scuola dell'autonomia. Presupposti e commento al regolamento. Ipotesi di piani dell'offerta formativa*, Giunti, Firenze, 1999, pp. 35-36.

¹¹⁷ Cfr. G. Cerini, D. Cristanini (a cura di), *A scuola di autonomia, dal PEI al POF*, Tecnodid, Napoli, 1999.

¹¹⁸ Cfr. Ivi, p. 75.

¹¹⁹ Cfr. G. Gambula, *Il POF. Un tuffo nell'autonomia. Strumenti e materiali per progettare il piano dell'offerta formativa*, Mursia, Milano, 2002, pp. 13-14.

¹²⁰ Cfr. G. Franceschini, *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata. Aspetti*

fissata dagli artt. 137, 138 e 139 del D. Lgs. 31 marzo 1998, n. 112 «Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della Legge 15 marzo 1997, n. 59», attuativo della Legge Bassanini e approvato a Costituzione invariata. Per questo dovremo aspettare il 2001, con l'approvazione della Legge costituzionale del 18 ottobre 2001, n. 3 dal titolo «Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione» e la Legge 5 giugno 2003, n. 131 concernente «Disposizioni per l'adeguamento dell'ordinamento della Repubblica alla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3» comunemente nota come Legge «La Loggia». Nello specifico, l'art. 3 della citata Legge costituzionale n. 3/2001 viene a modificare l'art. 117 della Costituzione mantenendo allo Stato, in materia d'istruzione, la competenza di legislazione esclusiva relativamente alle norme generali e la «determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale»; riconosce alle Regioni la competenza legislativa concorrente per ciò che concerne «l'istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della formazione professionale», facendo infine alcune eccezioni per le Regioni a statuto speciale.

Da questo disposto normativo discende che allo Stato spettano competenze esclusive legate a funzioni d'indirizzo, controllo e valutazione, alle Regioni competenze connesse alla programmazione della rete scolastica, agli Enti Locali compiti di carattere prevalentemente amministrativo a garanzia della concreta realizzazione del sistema scolastico territoriale¹²¹. Questa redistribuzione di competenze, di fatto, ha generato anche a diversi anni di distanza dalla modifica del testo costituzionale del 2001 svariate resistenze tra i vari gradi della Pubblica Amministrazione con frequenti ricorsi alla Corte Costituzionale laddove si evidenziavano sconfinamenti impropri. Ciò ha provocato spesso ritardi nell'attuazione delle novità introdotte sia dalla Legge Bassanini che dal Regolamento attuativo, impedendo all'autonomia scolastica di affermarsi a pieno e diventare così quello strumento in grado di trasformare alla radice il nostro sistema di istruzione, rendendolo maggiormente competitivo e efficiente. A ragione alcuni autori parlano di «autonomia mancata», «autonomia dimezzata», «autonomia cementata», messa in discussione da frequenti minacce di ritorno al centralismo, da un funzionamento difficoltoso delle Agenzie Nazionali che avrebbero dovuto supportarla con attività di aggiornamento, consulenza, monito-

metodologici e profili professionali, cit., p. 184.

¹²¹ Cfr. D. Capperucci, C. Cartei, *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi e strumenti*, cit., pp. 51-53.

raggio e da una diffusa incapacità delle scuole di utilizzare fino in fondo le possibilità offerte dall'autonomia a fronte di modelli organizzativi e metodologici talvolta obsoleti, ma fortemente radicati nella pratica didattica¹²².

2.2. Flessibilità, responsabilità e collaborazione

Nel caso italiano l'autonomia è stata interpretata come uno strumento per permettere alle scuole di rispondere più efficacemente alle richieste dell'utenza a fronte di bisogni educativi spesso molto diversi da contesto a contesto, che pertanto richiedevano l'adozione di misure non standardizzate. La differenziazione e la personalizzazione sono stati individuati come i dispositivi più adeguati a garantire l'equità dell'offerta formativa, nella misura in cui una scuola è veramente equa se riesce a diversificare l'offerta calibrandola in base al punto di partenza dei suoi alunni, anziché proporre a tutti le medesime attività poiché queste sarebbero in grado di soddisfare solo una parte di essi, limitandosi molto probabilmente solo a quelli che presentano condizioni socio-familiari più favorevoli¹²³. Ciò detto le scuole sono state dotate di un'autonomia «a maglie strette», potremmo dire, nella misura in cui esse possono decidere liberamente, nel rispetto dei poteri riconosciuti agli Organi Collegiali, solo per pochi ambiti. Le loro deliberazioni infatti riguardano soltanto alcuni aspetti connessi alla didattica e all'organizzazione del servizio, mentre continuano ad avere scarsissimo margine di azione in altri settori strategici per il buon funzionamento di un'istituzione scolastica quali: la selezione e il reclutamento del personale, misure snelle ed incisive sul fronte dei provvedimenti disciplinari e della premialità, gestione più flessibile delle risorse del fondo di istituto e del programma annuale, obbligatorietà della formazione in servizio dei docenti e degli ATA, riconoscimento di progressioni economiche in base al merito e non all'anzianità di servizio, ecc. Ciò detto, vediamo più da vicino alcuni degli aspetti innovativi in cui può tradursi l'autonomia didattica e organizzativa delle scuole, in ottemperanza anche per questi settori specifici dei «vincoli» predeterminati dal legislatore.

Come abbiamo detto l'autonomia viene introdotta nella scuola dal D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999 in attuazione della Legge n. 59 del 15 marzo 1997 «Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti

¹²² Cfr. A. Valentino, *Progettare e organizzare la scuola*, Casa Editrice Valore Scuola, Roma, 2001, pp. 24-27.

¹²³ Cfr. A. La Marca, *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze*, Armando, Roma, 2005.

alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa» il cui art. 21 precisa che l'autonomia organizzativa «si esplica liberamente, anche mediante il superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti». Come unici vincoli rispetto a queste forme di flessibilità, il comma 8 dello stesso art. 21 individua i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi, tali obblighi tuttavia recita il testo di legge, «possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale».

Il comma 9 dello stesso articolo afferma che «l'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale d'istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale». In questo caso gli unici vincoli individuati sono quelli del «monte annuale orario complessivo previsto per ciascun curriculum e quello previsto per ciascuna delle discipline ed attività indicate come fondamentali di ciascun tipo o indirizzo di studi e l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi».

L'art. 21 della Legge n. 59/1997 introduce in sostanza, ai commi 8 e 9, tre principi fondamentali dell'autonomia. Il primo, che costituisce la condizione di fattibilità dell'autonomia stessa, è quello della compatibilità tra progettazione collegiale delle scuole, libertà di insegnamento dei docenti e libertà di scelta delle famiglie; il secondo, che consente un'efficace progettazione e attuazione dei curricoli, è quello della flessibilità, riferito a tutte le azioni necessarie per la realizzazione del servizio scolastico e riguardante, in particolar modo, i tempi di insegnamento e i gruppi di apprendimento; il terzo rimanda all'affermazione di un nuovo diritto di cittadinanza, ovvero quello che potremmo definire il diritto ad apprendere, concepito come una forte e decisiva estensione del diritto costituzionale allo studio, finalizzato al pieno godimento da parte di tutti degli esiti degli studi¹²⁴.

¹²⁴ Cfr. E. Barbieri, *La scuola dell'autonomia. Presupposti e commento al regolamento. Ipotesi di piani dell'offerta formativa*, cit., pp. 12-20.

Il D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999 «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche», fa coincidere il diritto ad apprendere con il «successo formativo» da garantire a tutti, non uno di meno. Per tradurre in concrete linee d'indirizzo i commi 8 e 9 del più volte citato art. 21, il D.P.R. n. 275/1999 prevede un sistema semplificato di rapporti tra centro e periferia; in base all'art. 8, infatti, spetta al Ministero definire, per i diversi tipi e indirizzi di studio, gli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni, le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale, l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula, comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche, i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum, gli *standard* relativi alla qualità del servizio, gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi, i criteri generali per l'organizzazione dei processi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti.

In sostanza il Ministero indica le finalità generali dell'intero sistema di istruzione e dei singoli percorsi, gli obiettivi specifici di apprendimento e le competenze in cui questi obiettivi si devono concretizzare. I contenuti non vengono quindi più visti come fine esclusivo del processo di insegnamento-apprendimento, ma come strumenti privilegiati per far conseguire agli allievi, ai vari livelli, le capacità di utilizzare e padroneggiare le conoscenze acquisite in un contesto dato. Sebbene il quadro orario obbligatorio complessivo resti comune per ciascun percorso di studio, le discipline e le attività sono omogenee solo nella parte definita dal centro, ma differenziate nella parte affidata alle scuole. In questo modo l'identità nazionale, definita anche attraverso *standard* di qualità del servizio e comuni indirizzi per la valutazione e il riconoscimento dei crediti, si integra e si arricchisce con l'identità locale, in un sistema educativo concepito per misurarsi con le dinamiche dello sviluppo sociale e produttivo, e quindi con un apprendimento distribuito lungo tutto l'arco della vita.

In questo quadro di riferimento nazionale ed europeo, le singole istituzioni scolastiche assumono nuovi compiti, nuove funzioni, nuovi poteri e nuove responsabilità. Esse infatti, si legge all'art. 8 del D.P.R. n. 275/1999, «determinano, nel Piano dell'Offerta Formativa, il curriculum obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare» la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte, le discipline e le attività aggiuntive della quota facoltativa del curriculum, le possibilità di opzione offerte agli studenti e alle famiglie, sia per la quota locale che per quella facoltativa. In sostanza le

scuole hanno adesso il potere di costruire il curricolo, sia scegliendo le discipline e le attività comprese nella quota obbligatoria di curricolo loro riservata (curricolo locale), tramite possibili opzioni, e, in quella facoltativa, sia utilizzando la compensazione tra le discipline nell'ambito della quota nazionale del curricolo.

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, le scuole da un lato sono tenute ad assicurare la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale, dall'altro dispongono di molteplici forme di flessibilità, come indicato agli artt. 4 e 5 del D.P.R. n. 275/99, che prevedono nello specifico: l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività, la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione, l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni disabili, l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso, l'aggregazione delle materie in aree e ambiti disciplinari, l'adattamento del calendario scolastico, l'organizzazione dell'orario complessivo annuale anche sulla base di una programmazione plurisettimanale. In ciascuna istituzione scolastica, ai sensi del comma 4 dell'art. 5 del D.P.R. n. 275/1999 «le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche e organizzative adottate nel piano dell'offerta formativa».

Questo insieme di funzioni permette alle scuole di definire in concreto lo svolgimento del curricolo, nella misura in cui esse deliberano le modalità di gestione del tempo-scuola, adattando il calendario ai bisogni della comunità scolastica e articolando con flessibilità l'orario annuale delle singole discipline e attività per rispondere ai ritmi di apprendimento degli alunni. Ciascuna scuola ha la possibilità di determinare le modalità di articolazione dei gruppi di alunni sulla base delle opzioni offerte, delle discipline e attività aggiuntive frequentate dagli alunni, delle azioni di continuità, orientamento, sostegno e recupero effettivamente intraprese.

Per procedere all'introduzione di queste innovazioni, gli istituti possono anche attivare, senza alcuna preventiva autorizzazione ministeriale - come invece era richiesto in passato - tutte le attività di ricerca e sperimentazione educativa che ritengono opportune, purché non venga modificato l'assetto generale del curricolo. Per fare questo alle scuole è stata riconosciuta piena autonomia sia nella scelta, adozione e utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, sia nella definizione dei criteri specifici per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici, riferiti ai percorsi dei singoli alunni. Il Regolamento dell'autono-

mia disciplina e favorisce, infine, i rapporti delle scuole con altre scuole anche sul terreno della didattica. In base all'art. 7, infatti come accennato in precedenza, gli accordi di rete tra le scuole possono «avere a oggetto attività didattiche», oltre a contemplare, se necessario, «lo scambio temporaneo di docenti, che liberamente vi consentono».

Sempre ai fini della flessibilità didattica, l'art. 8 del D.P.R. n. 275/1999 promuove i rapporti delle scuole con il territorio e con il mondo della cultura e del lavoro tenendo conto nella «determinazione del curriculum», delle «diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio».

Inoltre, il D.P.R. n. 257 del 12 luglio 2000 «Regolamento per l'attuazione dell'obbligo formativo, di cui alla Legge n. 144/99» prevede una serie di rapporti con i servizi per l'impiego e con le aziende e gli enti locali per favorire l'integrazione tra sistemi, in particolare tra scuola, formazione professionale e apprendistato.

2.3. Autonomia e rinnovamento del sistema scolastico

L'autonomia scolastica ha rappresentato senza dubbio la chiave di volta del rinnovamento della scuola degli anni Novanta. La semplificazione dei procedimenti amministrativi, l'attribuzione della personalità giuridica, il passaggio alla dirigenza scolastica, il riconoscimento di nuovi spazi di autodeterminazione per le scuole, svincolandole, almeno in parte, dal ruolo subalterno che queste avevano soprattutto verso i vecchi Provveditorati agli Studi, sono stati segnali forti di discontinuità rispetto all'immobilismo e all'autoreferenzialità del passato e di cui il sistema dell'istruzione ha sofferto per decenni. Tuttavia, pur riconoscendo i vantaggi e le opportunità che l'autonomia ha portato con sé, ciò non vuol dire che non vi siano delle zone d'ombra o storture venutesi a creare nella fase attuativa del processo autonomista. In questa sede ci soffermeremo soprattutto su due di queste distorsioni, ovvero: 1) la deriva aziendalistica; 2) la deriva autarchica.

Vediamo il primo caso. Uno dei compiti prioritari dell'autonomia scolastica è stato fin dall'inizio quello di rimuovere il centralismo, affidando funzioni e competenze ai livelli intermedi del sistema d'istruzione secondo il principio di responsabilità educativa finalizzata al raggiungimento del successo formativo e all'elevamento della qualità del servizio. Questa legittima tendenza all'innalzamento degli *standard* di prestazione delle scuole, anziché generare miglioramento, ha favorito, talvolta, l'affermarsi di una visione

completamente distorta e tutta ideologica dell'autonomia sfociata nel modello della «scuola-azienda». Da qui il diffondersi di comportamenti incentrati sullo spirito di competizione tradotto soprattutto nell'attrarre nuovi iscritti, attraverso azioni di *marketing* al cui asservimento rispondevano attività, progetti e valutazione, per cui la cifra educativa di una scuola ha finito per coincidere con il numero di attività integrative, il numero di progetti, le percentuali connesse alle promozioni e alle valutazioni. Il soddisfacimento delle richieste, in taluni casi anche poco fondate, dell'utenza ha preso il sopravvento sulla coerenza educativa e progettuale delle scuole in conformità con le finalità che questa deve perseguire. La logica della competitività e del mercato, proprie del mondo aziendale, hanno finito per snaturare la *mission* delle istituzioni scolastiche che non deve tendere al profitto bensì alla formazione della persona e alla costruzione di conoscenza¹²⁵.

Quanto al secondo caso, si sono registrate situazioni in cui «un'istituzione resa autonoma tende ad accentrare il suo “naturale” corporativismo e la sua spontanea autoreferenzialità, se mancano procedure in ordine all'uso più o meno corretto delle nuove competenze»¹²⁶. In questo frangente, quella che abbiamo definito la «deriva autarchica» ha determinato la convinzione nel personale scolastico che le scuole potessero disporre di poteri assoluti e illimitati, senza dover rendere conto ad alcuno sui risultati del proprio operato, svincolandosi completamente da una logica gerarchica che richiede anche momenti di rendicontazione e di *accountability*¹²⁷.

La scuola dell'autonomia è stata dunque associata ad una concezione falsamente liberista in cui tutto diventa possibile, se espressione di scelte razionali che non ledono i diritti di alcuno, e dove la valutazione diventa un processo del tutto interno che non deve considerare apporti esterni o soddisfare altri interessi se non quelli degli attori che ne fanno parte. Il diffondersi di questa concezione è stato favorito dalla mancanza di controlli esterni e dalla mai decollata costruzione di un sistema nazionale di valutazione delle scuole autonome, che solo oggi con l'attuazione del D.P.R. n. 80/2013 sembra muovere i primi passi. Infatti, nel momento stesso in cui vengono concessi maggiori spazi di decisione autonoma e di discrezionalità alle scuole diventa fondamentale per contro potenziare anche i dispositivi di valutazione esterna tesi a monitorare periodicamente il rispetto delle linee generali di politica scolastica, nonché il raggiungimento di obiettivi strategici definiti a livello di si-

¹²⁵ Cfr. A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2011, pp. 144-145.

¹²⁶ *Ivi*, p. 147.

¹²⁷ Cfr. A. Martini, *Accountability*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, VI, Tecnodid, Napoli, 2007.

stema. Non dobbiamo dimenticare infatti che le scuole autonome, pur nel rispetto della loro flessibilità e autodeterminazione, continuano ad essere parte del sistema dell'istruzione ed in virtù di questo devono rispettare le stesse regole in vista del perseguimento di obiettivi comuni di carattere generale utili alla crescita del Paese.

A fronte delle zone d'ombra sopra esposte, si ritiene comunque che l'introduzione dell'autonomia abbia reso possibile il tentativo di cambiare la scuola, promuovendo un percorso culturale complesso, teso alla rimessa in gioco dello Stato, della società, degli operatori pubblici e dei cittadini, in un sistema di *governance* dove ciascuno deve avere la responsabilità delle proprie azioni. L'autonomia scolastica infatti potrà avere ancora più successo di quello conseguito fino ad oggi nella misura in cui sarà capace di dare essa stessa autonomia umana, intellettuale, di azione, di relazione a chi ne è parte integrante, compreso il fruitore ultimo, il bambino, il ragazzo, lo studente. La scuola quindi deve diventare sempre più un luogo di opportunità e non di selezione, un luogo dove il sapere diffuso, libero e critico appare essere la vera frontiera della democrazia e dello sviluppo della cosiddetta società della conoscenza¹²⁸.

3. Quale scuola per il nuovo millennio?

Già dai primi anni Novanta del secolo scorso è cresciuto il dibattito sulle politiche e sulle strategie educative grazie all'introduzione di nuove tematiche, anche di carattere internazionale, messe in agenda da organismi extranazionali come l'Unione Europea, che ha stimolato i Paesi membri a compiere un forte rilancio dell'istruzione, e l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), che ha incrementato la pratica della comparazione tra i sistemi scolastici dei Paesi maggiormente sviluppati. A cavallo tra il vecchio e il nuovo millennio, molti sono stati gli interventi che hanno proiettato la scuola italiana verso il nuovo millennio nell'ottica di una visione sovranazionale. Già dal 1993 il Trattato di Maastricht ha definito, tra gli altri, anche gli obiettivi comunitari in relazione al tema dell'istruzione di qualità; il Libro Bianco di Jacques Delors, sempre del 1993, ha introdotto il concetto di «società della conoscenza», considerando la formazione nell'ottica del *life long learning* come uno dei canali di valorizzazione del capitale umano di ciascun Paese¹²⁹.

¹²⁸ Cfr. R. Iosa, *Fare autonomia*, Mursia, Milano, 2000, pp. 10-19.

¹²⁹ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., pp. 184-187.

Come non citare poi il Consiglio di Lisbona del 2000 che ha promulgato la famosa *Strategia* per mezzo della quale sono stati fissati gli obiettivi da raggiungere per tutti i Paesi dell'UE entro il 2010; tra questi vi sono la riduzione del 10% dell'abbandono scolastico, la riduzione del 20% della percentuale dei quindicenni che acquisiscono solo il primo livello di capacità di lettura, il raggiungimento dell'85% nel tasso di scolarizzazione nella scuola secondaria, l'accrescimento del 15% del numero dei laureati nelle facoltà scientifiche e, infine, il raggiungimento di almeno il 12,5% di adulti, cioè in età compresa tra i 25 e i 64 anni, impegnati in percorsi di apprendimento permanente¹³⁰. Gli obiettivi di Lisbona 2000 oggi sono integrati e rivisti da quelli di «Europa 2020», che concentrano l'attenzione sull'istruzione soprattutto attorno a due indicatori, declinati per ogni singolo Stato membro; all'Italia è richiesto di raggiungere un tasso di abbandono scolastico tra il 15% e il 16% e la conclusione di percorsi universitari tra il 26% e il 27%. Se tutti gli stati membri riusciranno a raggiungere i singoli obiettivi posti da «Europa 2020», il risultato complessivo sull'istruzione sarà quello di un abbandono scolastico ridotto al 10% e la conclusione dei percorsi universitari elevata al 40%¹³¹.

Ecco quindi che la visione sovranazionale ha finito per trovare sempre più riscontri all'interno degli interventi normativi e riformatori della scuola italiana, anche in considerazione del fatto che, pur non esistendo un unico modello di scuola all'interno dell'UE, si possono però riscontrare caratteri comuni, quali l'articolazione del sistema scolastico d'istruzione in due grandi segmenti, scuola di base, preceduta dalla scuola dell'infanzia, e scuola secondaria; la presenza, nella fase conclusiva dell'obbligo, di un biennio a forte carattere di orientamento; il rinvio ad una più evidente specializzazione disciplinare al triennio conclusivo della scuola secondaria¹³².

¹³⁰ Commissione delle Comunità Europee, *Consiglio Europeo di Lisbona. Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo 2000, in http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf, consultato il 10/03/2015.

¹³¹ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Obiettivi della strategia Europa 2020*, in http://ec.europa.eu/europe2020/reaching-the-goals/targets/index_it.htm, consultato il 10/03/2015.

¹³² Cfr. D. Capperucci, *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia d'istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2013; R. Iosa, *Fare la scuola dei nuovi cicli*, Mursia, Milano, 2000.

3.1. Venti di rinnovamento del sistema scolastico pubblico: tra utopia e innovazione

La scuola del nuovo millennio affonda le proprie radici nelle politiche educative e formative promosse a livello governativo alla fine del secolo scorso. Dalla pubblicazione delle norme sull'autonomia scolastica, varate alla fine degli anni Novanta, fino ad oggi si sono succedute diverse stagioni politiche e diversi Ministri dell'istruzione, che hanno trasformato in modo significativo l'assetto sistemico e ordinamentale della scuola, spesso non senza contraddizioni. La scuola italiana di oggi in sostanza risente fortemente delle indicazioni fornite dall'Unione Europea, ma anche delle recenti politiche nazionali che hanno cercato di affrontare le emergenze educative e le istanze sociali connesse all'istruzione in modi diversi. Il profilo istituzionale della scuola di oggi pertanto non può prescindere dall'analizzare i provvedimenti e le scelte politico-ministeriali che hanno disegnato la fisionomia e la struttura della scuola negli ultimi decenni. A tal riguardo abbiamo deciso di far iniziare questa nostra disamina a partire dal Ministero guidato dall'onorevole Luigi Berlinguer, proprio perché coincidente con il periodo autonomista, da cui prende avvio l'organizzazione del nostro sistema d'istruzione per come lo conosciamo oggi.

Luigi Berlinguer è stato Ministro della Pubblica Istruzione, assumendo ad *interim* anche la guida del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, dal 1996 al 1998 con il primo governo Prodi e, con i successivi governi fino al 2000, per il solo Ministero della Pubblica Istruzione. Il suo operato viene ricordato per aver introdotto numerose innovazioni, tutte caratterizzate dall'adeguamento alle nuove esigenze di una società in rapida trasformazione, all'interno di un quadro sovranazionale di più ampio respiro come quello europeo. Fu lo stesso Ministro a definire la strategia di governo delle innovazioni per il sistema scolastico con la parola «mosaico», ritenendo impossibile emanare una legge generale¹³³. In questa sede non sarà possibile esaminare tutte le iniziative promosse dal Ministro Berlinguer, ma ci soffermeremo soprattutto su quelle di maggiore rilievo e che hanno inciso anche per gli anni a venire.

«Troppo immobilismo strategico della politica, negli ultimi decenni, aveva prodotto una realtà scolastica con molte sfaccettature, nel complesso un sistema vecchio, la cui impostazione strutturale era superata e datata»¹³⁴: queste sono le parole usate dallo stesso Ministro per far comprendere me-

¹³³ R. Iosa, *Fare la scuola dei nuovi cicli*, cit., p. 37.

¹³⁴ L. Berlinguer, *La scuola nuova*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 72.

glio e descrivere la realtà della scuola che aveva ereditato. Fu lo stesso Berlinguer a cercare di dare una spiegazione il più plausibile possibile, quanto amara, a questo tipo di atteggiamento della politica nei confronti della scuola, sottolineando che «la ragione di questa frammentarietà e assenza di visione è che la scuola non è stata mai vissuta come una priorità»¹³⁵.

Oltre a gestire tutta la prima fase dell'attuazione dell'autonomia scolastica, di cui abbiamo precedentemente parlato, il Ministro Berlinguer emanò la Legge 10 dicembre 1997, n. 425 recante «Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore». L'intervento normativo, nato sulla spinta di una dichiarazione dello stesso Ministro che voleva una maggiore serietà nell'espletamento di questo istituto, modificò la composizione della commissione d'esame che risultò dover essere formata per metà da commissari interni e per metà da commissari esterni, con un presidente sempre esterno; vennero stabilite tre prove scritte e colloqui su tutte le discipline; venne tolto lo sbarramento dato dallo scrutinio d'ammissione, depotenziando però la terza prova che sarebbe dovuta essere la più oggettiva, in quanto strutturata e nazionale, attraverso l'affidamento di quest'ultima ai soli commissari interni; infine, introdusse un nuovo sistema di calcolo dei crediti scolastici¹³⁶. Il 20 marzo 1998 il Ministro Berlinguer presentò ufficialmente il documento su «I contenuti essenziali per la formazione di base». Il documento sviluppava la riflessione sulle conoscenze fondamentali, definito dalla Commissione dei Saggi che aveva operato da gennaio a maggio 1997 su incarico del Ministro e che vedeva come componenti Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Giovanni Reale, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe e Mario Vegetti. Lo stesso Ministero si preoccupò di compiere una presentazione del documento e di aprire un'area di discussione, invitando le scuole a partecipare a una consultazione nazionale che si svolse dall'aprile al giugno 1998 sul modello che era stato utilizzato per la consultazione sul regolamento dell'autonomia.

Durante il suo mandato venne modificato anche l'obbligo scolastico con la Legge del 20 gennaio 1999, n. 9 recante il titolo «Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo scolastico» e che attraverso i suoi soli due articoli portò da otto a 10 anni l'obbligo d'istruzione, preannunciando che l'obbligo formativo sarebbe stato portato fino ai diciotto anni di età, concludendo il proprio percorso o con il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o con una qualifica professionale. Fu con l'applicazione di questa

¹³⁵ Ivi, p. 77.

¹³⁶ Cfr. M.P.I., *Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore*, Legge 10 dicembre 1997, n. 425.

legge che fecero il loro ingresso massiccio nella scuola secondaria di secondo grado anche gli alunni disabili, per l'integrazione dei quali fu prevista una specifica allocazione di risorse. Il percorso sull'obbligo formativo fu in seguito dettagliato attraverso l'art. 68 della Legge n. 144/99¹³⁷.

Ma l'atto normativo che ha avuto maggior risalto è stato la Legge 10 febbraio 2000, n. 30 «Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione». Detta legge, comunemente definita «Riforma Berlinguer», introduceva una serie di novità che non furono però mai sperimentate nella loro interezza. In particolare, anche se con la brevità necessaria in questo contesto, è comunque interessante sottolinearne alcuni aspetti, che riteniamo rilevanti. Dopo una parte dedicata alle finalità del sistema d'istruzione che non poteva che far riferimento ai dettami costituzionali, si definiva una diversa articolazione del sistema d'istruzione e formazione, che comprendeva al suo interno la scuola dell'infanzia, l'istruzione primaria e secondaria, la formazione professionale, la formazione superiore non universitaria, l'istruzione superiore universitaria e la formazione continua. Veniva poi ribadito il concetto di diritto alla formazione fino al compimento del diciottesimo anno di età e si definiva l'obbligo scolastico di durata decennale con la specifica ulteriore che descriveva la suddivisione interna tra la scuola di base, composta da un percorso educativo unitario di sette anni, e un successivo triennio obbligatorio di scuola secondaria. Fu proprio a partire da questo nuovo assetto dell'obbligo scolastico che si aprirono infinite discussioni legate soprattutto alle varie geometrie che venivano disegnate in applicazione del testo di riforma.

Sicuramente si sarebbe dovuta gestire quella che comunemente veniva definita «l'onda anomala» delle iscrizioni che si sarebbe determinata a seguito dell'abbreviazione, di fatto, di un anno del percorso scolastico che vedeva un tempo cinque anni di scuola elementare e tre di scuola media e che adesso sarebbe dovuto diventare di sette anni. Inizialmente il legislatore aveva pensato di fissare l'obbligo scolastico a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia, sulla cui possibilità, secondo i dati forniti dall'indagine IARD del 2000, i docenti intervistati sarebbero stati favorevoli con una percentuale dal 60% fino all'87%, in base all'ordine di scuola d'appartenenza¹³⁸, ma questa ipotesi decadde e ci si limitò a garantire la generalizzazione, senza renderla obbligatoria, di questo segmento scolastico. Molte resi-

¹³⁷ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., pp. 188-191.

¹³⁸ Cfr. A. Cavalli, *Orientamenti verso la politica scolastica*, in Id. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna, 2000, p. 272.

stenze venivano dai più conservatori, soprattutto tra i docenti della scuola media e superiore, che difficilmente avrebbero accettato di lavorare con bambini più piccoli e con colleghi provenienti dalla scuola elementare. Non a caso, infatti, ancora secondo i dati forniti dall'indagine IARD già citata, solo il 40% dei docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado erano favorevoli al nuovo impianto della scuola di base, a fronte di un 56% di docenti della scuola elementare che invece ne apprezzavano il disegno innovatore¹³⁹.

L'assetto della nuova scuola di base aveva secondo gli intenti del Ministro lo scopo di offrire a ciascun alunno un percorso unitario, senza cesure, che avrebbe dovuto favorire la costruzione autonoma di conoscenze e dell'identità personale attraverso l'idea di un curriculum continuo in verticale. Infatti, la scuola di base settennale non corrispondeva alla semplice somma della scuola elementare e della scuola media, bensì a un nuovo segmento scolastico con caratteristiche proprie e totalmente nuovo per la scuola italiana¹⁴⁰. Inoltre, la riduzione di un anno della scuola di base non era che un adeguamento ai parametri europei, rispettoso dei tempi evolutivi e sicuramente più agile, che avrebbe potuto mettere un argine al fenomeno della dispersione scolastica¹⁴¹.

Tra i molteplici provvedimenti di questo periodo ci sembra rilevante evidenziare che con l'art. 1, comma 70 della Legge del 23 dicembre 1996, n. 662, fu estesa a tutto il territorio nazionale la possibile costituzione di Istituti Comprensivi, i quali erano già presenti, fin dall'entrata in vigore della Legge del 31 gennaio 1994, n. 97, nelle sole zone montane del territorio nazionale. Questa nuova modalità organizzativa, oggi obbligatoria a seguito delle nuove norme sul dimensionamento, ha incontrato positivamente vari aspetti della vita scolastica: questioni di carattere istituzionale come la riforma dei cicli; aspetti organizzativi connessi al pieno avvio dell'autonomia scolastica; aspetti culturali legati alla ricerca avviata sui «saperi» e sui nuovi interessi per la verticalità del curriculum; aspetti professionali riferiti all'emergere di una maggiore articolazione della funzione docente¹⁴².

Il Ministro varò anche la Legge 10 marzo 2000, n. 62 recante «Norme

¹³⁹ Cfr. *Ibidem*.

¹⁴⁰ Cfr. G. Franceschini, *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali*, cit., pp. 197-199.

¹⁴¹ Cfr. C. Acciarini, A. Sasso, *Prima di tutto la scuola*, Melampo Editore, Milano, 2006, pp. 14-15.

¹⁴² Cfr. G. Cerini, M. Spinosi, *La scuola in verticale. Istituti comprensivi e riordino dei cicli. Storia, identità, esperienze, normativa. Guida alla progettazione formativa per la nuova scuola di base*, Tecnodid, Napoli, 2000, p. 43.

per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione», accompagnata da molte polemiche legate alla possibile incompatibilità con il «senza oneri per lo stato» del testo della Costituzione.

Un ulteriore scossone, forse quello decisivo, alla popolarità del Ministro venne dal famoso «concorsonone», che individuava le modalità di attuazione di quanto previsto all'art. 29 del contratto di categoria, finalizzato all'aumento stipendiale di un certo numero di insegnanti. Si registrò quella che potremmo definire una vera e propria sommossa della scuola che determinò «un clima di rivolta, a segnalare un evidente malessere degli insegnanti. Si accusò la categoria di chiusura corporativa, di incomprensione nei confronti delle ragioni della riforma»¹⁴³. Di fatto la proposta in questione, pur rivedibile sul piano prettamente organizzativo, era fin troppo innovativa per i tempi in cui venne proposta e trovò un corpo docente completamente impreparato e incapace di accettare qualsiasi forma di premialità connessa al merito.

Con la sconfitta delle elezioni regionali del 2000 ci fu un rimpasto di governo con cui furono rimossi gli unici due Ministri che avevano, tra le altre cose, iniziato percorsi epocali di riforma: il Ministro della Pubblica Istruzione Berlinguer che aveva tentato di riformare la scuola con un disegno unitario e il Ministro della Sanità Rosy Bindi che aveva cercato di riformare complessivamente il sistema sanitario nazionale, così Tullio De Mauro, si trovò ad ereditare il dicastero della Pubblica Istruzione dal 25 aprile 2000 all'11 giugno 2001. Il suo incarico, seppur di breve durata, va ricordato per l'emanazione delle prime *Indicazioni*¹⁴⁴, di fatto mai entrate in vigore, che segnarono la prima vera attuazione di quanto previsto dall'art. 8 del D.P.R. n. 275/1999 in materia di curriculum per competenze.

3.2. La Riforma del sistema educativo di istruzione e formazione

Dall'11 giugno 2001 al 17 maggio 2006 il ruolo di Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca è stato ricoperto da Letizia Bricchetto Arnaboldi coniugata Moratti. Fin da subito venne modificato il nome del ministero stesso, utilizzato fin dall'immediato dopoguerra, con la cancellazione della parola «pubblica».

Il nuovo Ministro Moratti seguì la via che era stata indicata dal Presidente del Consiglio nel primo intervento alle Camere, durante il quale «per la scuola si richiamarono i principi della sussidiarietà e del ruolo delle fa-

¹⁴³ C. Acciarini, A. Sasso, *Prima di tutto la scuola*, cit., pp. 17-18.

¹⁴⁴ Cfr. T. De Mauro, *Verso i nuovi curricula*, MPI, Roma, 2001.

miglie»¹⁴⁵. Infatti, i primi interventi si posero subito in antitesi con quelli precedenti: si ricorda a tale scopo il ritiro, avvenuto il 5 luglio 2001, di alcuni provvedimenti attuativi della Legge n. 30/2000 inviati per la registrazione alla Corte dei Conti il 7 maggio dello stesso anno; non a caso, lo *slogan* degli stati generali sull'istruzione che si tennero a Roma nel 2001, indetti dallo stesso Ministero, fu «punto e a capo»¹⁴⁶. Di lì a poco sarà lo stesso Ministro Moratti a illustrare le motivazioni di un così repentino intervento; «ho ereditato dal governo precedente due riforme, quella della scuola e quella dell'università. Ho cancellato la riforma della scuola, perché inorganica e recepita malissimo dalla scuola stessa. [...] Si trattava di una riforma fatta in un'ottica autoreferenziale e non organica, e queste sono le ragioni per cui la riforma Berlinguer, parte scuola, è stata abrogata e rivista»¹⁴⁷.

Immediatamente dopo venne istituito un gruppo di lavoro il cui presidente era Giuseppe Bertagna, che annoverava tra i componenti Giorgio Chiosso, Michele Colasanto, Silvano Tagliagambe, Norberto Bottani e Ferdinando Montuschi. Alla commissione fu affidato il compito di condurre una riflessione complessiva sul sistema-scuola e produrre un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici, tenendo però conto di alcune raccomandazioni come l'elevamento dell'obbligo a 12 anni, la valorizzazione della scuola dell'infanzia, l'articolazione unitaria della scuola dai 6 ai 14 anni (sviluppata sui 5 anni della scuola elementare e sui 3 della scuola media); predisporre piani di studio *standard* obbligatori, ecc.¹⁴⁸.

Oltre a questo, le motivazioni per cui il mandato del Ministro Moratti verrà ricordato sarà soprattutto il varo della Legge del 28 marzo 2003, n. 53 legge «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale» e dei successivi decreti attuativi. Con questo provvedimento si tornava a utilizzare la legge delega quale strumento dell'Esecutivo per mettere a punto riforme incisive, ma non sempre condivise dal Parlamento, su temi importanti quali la scuola¹⁴⁹. Questa modalità non è stata certo una novità per la scuola, già abituata in passato a soluzioni del genere, ed ha fra le sue dirette conseguenze la quasi totale «assenza di un ampio consenso indispensabile per una proficua attuazione»¹⁵⁰.

¹⁴⁵ Ivi. p. 19.

¹⁴⁶ Cfr. Ivi. p. 19.

¹⁴⁷ L. Moratti, *La nostra scuola. Conversazione con Piero Ostellino*, Rizzoli, Milano, 2006, pp. 21-22.

¹⁴⁸ Cfr. M.I.U.R. D.M. 18 luglio 2001, n. 672.

¹⁴⁹ Cfr. *Ibidem*.

¹⁵⁰ *Ibidem*.

La Riforma prevedeva l'istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione del sistema scolastico e lo sviluppo dell'alfabetizzazione di una lingua comunitaria e dell'informatica, secondo lo *slogan* delle «tre i»: informatica, inglese e impresa, quest'ultima riferita principalmente all'istruzione superiore. Il sistema educativo introdotto dalle norme, e in parte tuttora vigente, venne nuovamente modificato rispetto al modello proposto da Berlinguer e tornò ad articolarsi nel triennio della scuola dell'infanzia (non obbligatoria) e in un primo ciclo che comprendeva la scuola primaria quinquennale e la scuola secondaria di primo grado di tre anni. Il secondo ciclo era articolato in due percorsi separati: da un lato otto licei quinquennali divisi in due bienni, a cui si aggiunge un ultimo anno a forte carattere disciplinare, e dall'altro il sistema dell'istruzione e della formazione professionale regionale, all'interno del quale il Ministero riconduceva anche gli istituti tecnici e quelli professionali di competenza statale. Questa separazione amministrativa tra licei e istituti tecnici e professionali fu letta da molti come la riposizione della dicotomia tra la scuola del sapere e la scuola del fare¹⁵¹.

In quel periodo si assistette alla mobilitazione pressoché unanime di docenti e studenti uniti contro la separazione dei percorsi scolastici del secondo ciclo, soprattutto perché in essa si ravvisava un ritorno al passato, quando cioè erano i figli delle classi meno abbienti a essere destinati ai percorsi formativi finalizzati al fare, mentre coloro che erano destinati ad essere la classe dirigente di domani avrebbero avuto accesso alla scuola del sapere con sbocco diretto all'istruzione universitaria.

Concentrandoci in modo specifico sugli interventi destinati alla scuola primaria, possiamo notare come il testo di legge si sviluppasse in sette articoli all'interno dei quali, dopo un breve ma doveroso richiamo ai principi costituzionali, erano riportati (all'art. 2) i principi e i criteri fondativi del nuovo sistema d'istruzione. Tra questi «si disegnava una scuola la cui finalità principale era la “formazione morale e spirituale delle giovani generazioni”; (tornava alla mente quel “a fondamento e coronamento dell'istruzione è l'insegnamento della dottrina cattolica”, previsto dai programmi del 1955 della scuola elementare)»¹⁵². Proprio all'art. 2, comma 1, lettera c) della Legge n. 53/2003 si introduceva un primo cambiamento sostanziale, ovvero la sostituzione dell'obbligo scolastico con il concetto di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione che poteva essere esercitato, all'interno del sistema d'istruzione, della formazione professionale o dell'alternanza scuola-lavoro, a partire dal compimento del quindicesimo anno di età.

¹⁵¹ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., p. 197.

¹⁵² C. Acciarini, A. Sasso, *Prima di tutto la scuola*, cit., p. 20.

Ciò prevedeva per la prima volta in modo esplicito uno stretto coordinamento tra i suddetti canali formativi, di fatto equiparandoli, quando invece questi avevano da sempre avuto funzioni e strutture organizzative e di funzionamento molto diversificate, dove una, la scuola secondaria di secondo grado era collocata nel sistema d'istruzione e l'altra, la formazione professionale, era competenza esclusiva dalle singole Regioni e delle Province e quindi con forti differenziazioni interne. È in risposta a questa nuova impostazione che, per esempio nel nostro territorio, la Regione Toscana ha appositamente modificato la propria Legge Regionale del 26 luglio 2002, n. 32, «Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro», esplicitando che il diritto dovere all'istruzione e alla formazione si sarebbe dovuto esercitare solo all'interno delle istituzioni scolastiche.

Pur tornando ad una scuola primaria di durata quinquennale, si introduceva una diversa ingegneria educativa delineando una nuova suddivisione interna al quinquennio, ovvero 1+2+2, in cui il primo segmento doveva essere di forte raccordo con la scuola dell'infanzia e finalizzato all'acquisizione delle strumentalità di base, e l'ultimo biennio di raccordo con la scuola secondaria di primo grado. È ancora con l'art. 2, comma 1, lettera f) della Legge n. 53/2003 a definire le finalità della scuola primaria, sostituendo il concetto dell'alfabetizzazione culturale con altri di natura più strumentale, quali «far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche»¹⁵³. Veniva introdotta la possibilità di ampliare il lasso temporale di iscrizione alla scuola primaria, con l'eventualità che in un'ipotetica classe prima avrebbero potuto essere presenti bambini con una differenza di età fino anche a 20 mesi. Infatti, mentre prima le iscrizioni avevano come parametro un determinato anno solare, con questa modifica si sarebbero potuti iscrivere anche bambini nati dal 31 agosto dell'anno precedente al 30 aprile dell'anno successivo.

Maggiori approfondimenti organizzativi e didattici sono stati poi riportati nel D. Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59 «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53». In questa sede, così come fatto in precedenza, presteremo attenzione solo al segmento della scuola primaria, considerando soprattutto il Capo II del citato Decreto, dedicato al «Primo ciclo di istruzione», e il Capo III che regola la «Scuola primaria».

Dopo un primo richiamo a quanto già contenuto nella Legge n. 53/2003, all'art. 4, comma 4 del Decreto, si metteva in evidenza che al secondo seg-

¹⁵³ M.I.U.R., art. 2, comma 1, lettera f), Legge 28 marzo 2003, n. 53.

mento del primo ciclo d'istruzione, la scuola media, non si accedeva più con un esame ma tramite una valutazione positiva al termine del quinquennio primario, evidenziando per un verso una separazione tra i due segmenti scolastici consecutivi e per un altro la ricerca di unitarietà nel percorso interno al primo ciclo. Nel Capo III venivano poi ricordate le finalità della scuola primaria e le modalità di iscrizione, non apponendo sostanziali modifiche a quanto contenuto nella Legge n. 53/2003. Gli elementi più rilevanti sono contenuti nell'art. 7 del D. Lgs. n. 59 del 2004, che in 9 commi, introduceva le novità più sostanziali della riforma andando a modificare l'organizzazione della scuola primaria. Il modello orario veniva definito per la durata dell'intero anno pari a 891 ore, corrispondenti a 27 ore settimanali, e su questa base si sarebbe determinato il calcolo dell'organico che di per sé prevedeva già l'assegnazione di più insegnanti alla stessa classe, in quanto l'orario d'insegnamento di ogni docente corrisponde a 22 ore settimanali. Alle 27 ore settimanali le scuole, in piena autonomia e se richiesto dalle famiglie, avrebbero potuto aggiungere altre 99 ore annue, pari a 3 ore di attività settimanali, anche gestite da personale esterno alla scuola, e il periodo dedicato alla mensa per un massimo di 330 ore annue pari a 10 ore settimanali, ma queste non sarebbero state più connotate come attività educativa ma solo come semplice assistenza alla mensa, inoltre l'assegnazione del personale necessario sarebbe stata subordinata ad un limite numerico stabilito per legge. Tra le norme transitorie contenute nell'art. 15 per il primo anno di applicazione della Riforma, veniva di fatto confermato l'organico destinato al tempo pieno dell'anno precedente a quello di riferimento, e si demandava a successivi tetti d'organico per gli anni successivi.

La nuova architettura andava a modificare i modelli scolastici precedenti, come i moduli istituiti a seguito dell'emanazione della Legge n. 148 del 1990, ma anche il modello del tempo pieno. Ciò è confermato anche dalle parole stesse del Ministro: «tempo pieno non significa avere due insegnanti. Gli insegnanti erano abituati alle copresenze, che erano uno stratagemma sindacale per tenere in classe due insegnanti, uno a fare lezione e l'altro a osservare a braccia conserte cosa facesse il primo. Ed è solo in un'ottica di razionalizzazione organizzativa della scuola che abbiamo evitato che questo continuasse ad accadere»¹⁵⁴, e all'immediata osservazione del suo interlocutore che in questo modo si sarebbe reintrodotta l'insegnante prevalente, ella replicava: «per fortuna! Si reintroduce un insegnante responsabile anziché due insegnanti che si palleggiano la responsabilità»¹⁵⁵.

¹⁵⁴ L. Moratti, *La nostra scuola. Conversazione con Piero Ostellino*, cit., pp. 54-55.

¹⁵⁵ *Ivi*, p. 55.

Il nuovo disegno non metteva in dubbio la sicura assegnazione di più insegnanti per la stessa classe, ma questi avrebbero dovuto essere coordinati dalla figura dell'insegnante *tutor*, un docente fornito di specifica formazione, però non ulteriormente esplicitata, con la conseguenza di determinare, come evidenziato nel comma 5 del citato articolo, la scomparsa della corresponsabilità e il mantenimento della sola contitolarità didattica, mettendo così in discussione il modello del *team* docente sia per il tempo pieno che per i moduli. Appare opportuno riportare i contenuti del comma 5, art. 7, D. Lgs. n. 59/2004, che definiva i compiti assegnati alla figura dell'insegnante *tutor*, il quale avrebbe dovuto «in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolgere funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti». Inoltre il docente *tutor* avrebbe dovuto garantire per i primi tre anni nella classe di assegnazione, almeno 18 ore di insegnamento settimanali, introducendo così il modello dell'insegnante prevalente. La responsabilità di individuare per ogni gruppo docente l'insegnante *tutor* e l'assegnazione degli altri docenti era attribuita al Dirigente Scolastico sulla base dei criteri generali stabiliti dal Collegio Docenti e dal Consiglio di Circolo o d'Istituto. Fu questa formulazione, insieme all'autonomia scolastica, che consentì a tutti quei Collegi Docenti che credevano ancora nel valore della corresponsabilità e non solo della contitolarità, di deliberare un unico criterio per l'individuazione dei docenti *tutor*, criterio che stabiliva che tutti i docenti, ognuno per le proprie specifiche caratteristiche professionali, sarebbero dovuti essere nominati *tutor* delle classi dove operavano, compreso l'insegnante di sostegno e quello specialista di lingua inglese (questo *escamotage* divenne noto come «tutti *tutor*»).

In coerenza con l'attenzione che la stessa legge di riforma aveva dato al tema della valutazione, questo viene ripreso e dettagliato anche nel Decreto attuativo attraverso l'art. 8, inerente appunto «La valutazione nella scuola primaria». Questa doveva essere finalizzata all'accertamento annuale, sia degli apprendimenti che del comportamento, oltre a dover essere rivolta al pronunciamento sull'esito del periodo didattico per l'eventuale passaggio a quello successivo, inoltre, doveva occuparsi della certificazione delle competenze acquisite, in linea con le indicazioni in materia fornite dall'Unione Europea. I docenti assegnati ad un determinato gruppo classe avrebbero dovuto garantire la continuità almeno per il periodo didattico corrispondente, ovvero in relazione al modello 1+2+2.

Il Decreto termina con una serie di abrogazioni e modifiche tra le quali la sostituzione, in tutte le norme vigenti, delle espressioni «scuola materna» con «scuola dell'infanzia», «scuola elementare» con «scuola primaria» e «scuola

media» con «scuola secondaria di primo grado», apportando ulteriori modifiche al Testo Unico approvato con D. Lgs. del 16 aprile 1994, n. 297.

Subito dopo l'emanazione della Legge e del Decreto si registrarono reazioni molto diversificate. Seguirono due anni di proteste accompagnate da mobilitazioni di piazza e scioperi, che videro la partecipazione di parlamentari dell'opposizione, cittadini, partiti politici, organizzazioni sindacali, associazioni professionali, insegnanti, genitori, studenti uniti contro alcuni aspetti considerati più restauratori della riforma, come il *tutor*, l'insegnante prevalente, l'anticipo, il tempo prolungato, la riduzione del tempo scuola. Tra le conseguenze positive vi fu quella che, almeno a seguito della pubblicazione del Decreto, si arrivò a compattare le pronunce contrarie della Conferenza Stato Regioni, dell'Associazione Nazionale dei Comuni e dell'Unione delle Province¹⁵⁶.

Definita la nuova struttura della scuola di base, si passò a definire gli aspetti didattici connessi all'insegnamento. Il Decreto, infatti, era accompagnato da 4 allegati che contenevano le *Indicazioni Nazionali* per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado e il «Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni)». Dette *Indicazioni* per i piani personalizzati nella scuola primaria, indicando gli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento, gli obiettivi formativi, i Piani di Studio Personalizzati, il portfolio delle competenze individuali, i vincoli, le risorse e gli obiettivi specifici di apprendimento per ciascun periodo scolastico, sostituirono definitivamente i Programmi del 1985.

Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni) (PECUP), fu qualcosa a cui le scuole non erano ancora abituate. Esso di fatto conteneva l'esplicitazione degli esiti in uscita dalla scuola dell'obbligo attraverso la declinazione di specifiche competenze attese. Come riportato nel Decreto, esso indicava ciò che «un ragazzo di 14 anni dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del Primo Ciclo di istruzione», mettendo così in evidenza che la scuola avrebbe dovuto promuovere l'acquisizione di competenze e non solo di conoscenze disciplinari¹⁵⁷.

Un altro punto che non possiamo tralasciare è la questione legata al *portfolio* delle competenze individuali, il cui aggiornamento sarebbe dovuto

¹⁵⁶ C. Acciarini, A. Sasso, *Prima di tutto la scuola*, cit., pp. 21-22.

¹⁵⁷ Cfr. D. Capperucci, *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, cit., pp. 122-123. Si veda anche: Id., *Scuola primaria e società della conoscenza*, in «Studi sulla formazione», 2, 2003.

essere di competenza del docente *tutor* con la collaborazione dei colleghi e della famiglia. Esso sarebbe dovuto diventare una carta d'identità capace di accompagnare l'allievo nel suo percorso formativo, raccogliendo i suoi lavori in base a criteri stabiliti in precedenza, al fine di documentare le competenze acquisite¹⁵⁸. Dopo la pubblicazione della C.M. 10 novembre 2005, n. 84, «Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione», il TAR del Lazio ne dispose la sospensiva con ben due sentenze, una del 1 febbraio 2006 e l'altra del 15 marzo 2006. La sospensione dell'uso del modello nazionale di portfolio elaborato dal Ministero era legata all'emanazione di un successivo Regolamento, in cui il MIUR avrebbe dovuto ulteriormente precisare le modalità di utilizzo dello strumento e verificare che nessuna delle sue parti violasse il diritto alla privacy dell'alunno e della sua famiglia. Il Ministero non produsse mai tale Regolamento e di lì a poco il portfolio perse di rilievo e di importanza, diventando uno dei possibili strumenti didattici demandati all'autonomia delle scuole, ma svuotato dell'ufficialità che uno strumento così importante avrebbe invece meritato¹⁵⁹.

3.3. Formare competenze e innalzamento dell'obbligo di istruzione

I primi anni 2000 hanno visto l'affermazione di un nuovo costrutto per le scuole, ovvero quello delle *competenze*¹⁶⁰. Per molto tempo si è pensato che l'agire competente fosse ad appannaggio esclusivo del mondo del lavoro o tutt'al più della formazione professionale, in quanto maggiormente orientati all'acquisizione di un mestiere o di una professione. In questo senso, anche sotto l'influenza delle teorie tayloristiche, il concetto di competenza è stato associato e ridotto a quello di *performance*, intesa come ripetizione in serie di comportamenti più o meno standardizzati finalizzati all'esecuzione di un compito. Studi successivi hanno rilevato come il concetto di competenza non possa essere circoscritto solo a procedure operazionali, di carattere addestrativo, ma come nella strutturazione della competenza oltre alle conoscenze, alle abilità e agli atteggiamenti del singolo entrino in gioco anche altri fattori

¹⁵⁸ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004.

¹⁵⁹ Cfr. D. Capperucci D., *Il portfolio per la valutazione delle competenze*, in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa, 2008.

¹⁶⁰ Cfr. M. Pellerey, *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli, 2010.

più profondi connessi alla motivazione, ai tratti di personalità, all'immagine di sé, al ruolo sociale, ecc., che tutti assieme concorrono a sviluppare la capacità di saper fronteggiare situazioni problematiche¹⁶¹.

Il costrutto delle competenze nella scuola italiana è arrivato molto tardi, soprattutto a seguito di Raccomandazioni emanate dall'Unione Europea a cui il nostro Paese in qualche modo ha dovuto adattarsi. Sebbene l'introduzione delle competenze a scuola sia stata più la conseguenza di ragioni estrinseche che intrinseche alle politiche nazionali per l'istruzione, resta il fatto che all'inizio del 2000 il tema comincia a diventare oggetto di studi, di riflessioni sia di carattere accademico che ministeriale¹⁶² fino a comparire in documenti ufficiali come le *Indicazioni Nazionali*. Nel 2004, con il D. Lgs n. 59, infatti, le competenze diventano il fine delle Unità di Apprendimento costitutive dei Piani di Studio Personalizzati¹⁶³. Successivamente, con l'ennesima tornata elettorale e il nuovo Governo di centrosinistra, dal 17 maggio 2006 all'8 maggio 2008 venne nominato al dicastero di Viale Trastevere, rinominato Ministro della Pubblica Istruzione, l'on. Giuseppe Fioroni, con il quale l'attenzione al tema delle competenze divenne ancora più forte che in passato.

Il 31 agosto 2006 il nuovo Ministro inviò una lettera, Prot. n. 692, indirizzata a tutti i Dirigenti Scolastici e a tutti i Docenti che voleva essere un augurio per l'inizio del nuovo anno scolastico, ma nel corpo del messaggio non si ritrovavano solo auguri ma anche impegni e rassicurazioni relativamente al proprio mandato. Egli infatti, si impegnava a non compiere atti unilaterali, ma a passare sempre attraverso il più ampio coinvolgimento possibile. «Ci sono modifiche urgenti e fondamentali che devono essere fatte: ma prima di ogni modifica, ci sarà lo spazio per l'ascolto del mondo della scuola, per i confronti con l'associazionismo professionale, con le organizzazioni sindacali di categoria, con le parti sociali». La lettera proseguiva con espliciti riferimenti al recente passato e alla modalità di azione che il Ministro avrebbe voluto adottare: «non c'è bisogno, insomma, di altri punti e a capo, né di elaborare l'ennesima riforma organica e complessiva da consegnare alla storia. Le trasformazioni vere chiedono tempi lunghi e di-

¹⁶¹ Cfr. L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano, 2003; G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 2000; C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia modelli e tecniche*, Anicia, Roma, 2006.

¹⁶² Cfr. G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze* in «*Studium Educationis*», 2, 2009.

¹⁶³ Cfr. M. Baldacci, *Unità di apprendimento e programmazione*, Tecnodid, Napoli, 2005.

stesi, sperimentazioni e verifiche sul campo, la capacità e la pazienza degli aggiustamenti in itinere». Si è parlato a riguardo di «strategia del cacciavite»¹⁶⁴, come metafora, usata dallo stesso Fioroni, per indicare che, come esplicitato nella lettera, non avrebbe messo in atto un'ennesima riforma di sistema ma si sarebbe limitato ad apportare una serie di correttivi, necessari per rendere più efficace e moderno il sistema d'istruzione.

Nonostante la breve permanenza del Ministro Fioroni al dicastero di Viale Trastevere, nel periodo del suo mandato vennero emanati alcuni provvedimenti vigenti tutt'oggi e che permisero al nostro sistema scuola di allinearsi al pari di quelli di molti altri paesi UE. Qui di seguito per ragioni di sintesi ne richiameremo soltanto alcuni.

Uno dei punti qualificanti dell'azione del Ministro Fioroni fu sicuramente legato alla reintroduzione dell'obbligo d'istruzione, attraverso l'art. 1, comma 622, della Legge 27 dicembre 2006, n. 296, ovvero la legge finanziaria per l'anno 2007. In questa veniva reintrodotta il concetto di obbligo per cui l'istruzione sarebbe dovuta essere impartita per almeno dieci anni al fine di conseguire, entro il diciottesimo anno di età, un titolo di studio di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale triennale. Attraverso questo provvedimento si innalzava al sedicesimo anno di età la possibilità di accedere al mondo del lavoro, intervenendo su una delle novità introdotte dalla Riforma Moratti, che aveva previsto che si potesse fin dal quindicesimo anno di età esercitare il proprio diritto-dovere all'istruzione e alla formazione anche in alternanza scuola-lavoro. Il ritrovato obbligo di istruzione fu regolamentato tramite il D.M. 22 agosto 2007, n. 139, che venne trasmesso alle scuole accompagnato, oltre che dalla lettera del Ministro ai Dirigenti Scolastici, anche da un documento tecnico, contenente gli assi culturali, le competenze di base e le competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria¹⁶⁵. L'introduzione di queste ultime rappresentava un chiaro riferimento alle politiche europee in materia di scuola e di *lifelong learning*, esse guardavano direttamente all'Europa che chiedeva in particolare di investire fin dalla formazione iniziale su competenze quali: imparare ad imparare, essere in grado cioè di organizzare il proprio apprendimento; essere in grado di compiere azioni di progettazione, ovvero elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro; avere competenze comunicative attraverso la comprensione di messaggi di genere diverso, veicolati per mezzo di diversi supporti e saper rappresentare eventi,

¹⁶⁴ Cfr. G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Catanzaro, 2009.

¹⁶⁵ Cfr. M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2011.

fenomeni ed altro, utilizzando linguaggi diversi mediante vari supporti e contenenti conoscenze disciplinari di varia natura; collaborare e partecipare all'interno di gruppi cooperativi; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni e acquisire e interpretare l'informazione¹⁶⁶.

Il Ministro intervenne nuovamente con il proprio cacciavite smontando in larga parte il D. Lgs n. 226/2005 e ripristinando l'istruzione tecnica e l'istruzione professionale attraverso l'art. 13 della Legge 2 aprile 2007, n. 40 ovvero la «Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 gennaio 2007, n. 7, recante «Misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese». La collocazione all'interno di questa legge potrebbe apparire singolare ma, di fatto, il contenuto del citato art. 13 era teso a ridefinire le competenze in merito all'istruzione superiore, per cui si delineò una netta distinzione tra le competenze dello Stato, ovvero il rilascio dei diplomi, e le competenze delle Regioni che avrebbero dovuto garantire le qualifiche triennali della formazione professionale.

Con la Legge 11 gennaio 2007, n. 1 recante «Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra scuola e università» intervenne nuovamente attraverso una revisione dell'esame di stato, così come era stato modificato dal Ministro Moratti, attraverso il ritorno alle commissioni miste, composte in parte da commissari interni ed in parte da commissari esterni e ripristinò la non ammissione per chi non fosse riuscito a saldare i debiti formativi entro il termine dell'ultimo anno di scuola secondaria superiore.

Tra i vari documenti di questo periodo, per la scuola primaria il più importante fu sicuramente il D.M. 31 luglio 2007 che conteneva in allegato le «Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione». Nella parte introduttiva il Ministro poneva la scuola di fronte ad una sfida ovvero quella di «educare istruendo», ricordando che la scuola deve configurarsi come ambiente di incontro e di crescita di persone, comprendendole tutte, docenti e allievi, e che la scuola ha il compito di «consegnare il patrimonio culturale che ci viene dal passato perché non vada disperso e possa essere messo a frutto; preparare al futuro introducendo i giovani alla vita adulta, fornendo loro quelle competenze indispensabili per essere protagonisti all'interno del contesto economico e

¹⁶⁶ Cfr. M.P.I., *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola?*, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE), Firenze, 2007, p. 30.

sociale in cui vivono; accompagnare il percorso di formazione personale che uno studente compie sostenendo la sua ricerca di senso e il faticoso processo di costruzione della propria personalità»¹⁶⁷.

Il testo delle *Indicazioni*, pensato come uno strumento agevole in grado di orientare e supportare il lavoro quotidiano dei docenti, si articolava in una prima parte intitolata «Cultura, scuola, persona», all'interno della quale era esplicitato il quadro valoriale e teorico di riferimento, seguita da una seconda su «l'organizzazione del curricolo», per poi terminare con le due sezioni dedicate rispettivamente alla scuola dell'infanzia e alla scuola del primo ciclo. Le *Indicazioni*, volendo essere un contributo concreto per la progettazione del curricolo per competenze¹⁶⁸, fanno riferimento direttamente al Regolamento dell'autonomia, ricordando che il curricolo deve essere predisposto dalle scuole all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, nella consapevolezza però che questo deve essere pensato «nel rispetto delle finalità, dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento posti dalle Indicazioni»¹⁶⁹. Per questa ragione per ogni campo di esperienza e per ogni disciplina previsti dall'ordinamento della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, vengono indicati appositi «traguardi per lo sviluppo delle competenze». Questi sono previsti al termine di ciascun periodo considerato significativo, cioè al termine di ciascun segmento scolastico; essi non devono essere considerati come dei traguardi da raggiungere da parte degli alunni sotto forma di livelli attesi ma, piuttosto, come un punto di riferimento per gli insegnanti sul modo di organizzare la didattica¹⁷⁰.

Ai traguardi si legano gli «obiettivi di apprendimento» definiti in relazione al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria e al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Essi «sono obiettivi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previste dalle Indicazioni»¹⁷¹.

La sezione dedicata all'organizzazione del curricolo si conclude con un

¹⁶⁷ M.P.I., *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Tecnodid, Napoli, 2007, p. 6.

¹⁶⁸ Cfr. M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma, 2006; Id., *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano, 2010; G. Cerini, C. Fiorentini, E. Testa, *Indicazioni per il curricolo: analisi, proposte, percorsi possibili*, Editoriale Ciid, Roma, 2007; G. Domenici (a cura di), *Nuove Indicazioni per il Curricolo: La prova sul campo*, Anicia, Roma, 2008.

¹⁶⁹ M.P.I., *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 23.

¹⁷⁰ Cfr. D. Capperucci, *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, cit., p. 176.

¹⁷¹ M.P.I., op. cit., p. 24.

richiamo all'importanza della valutazione quale strumento per rendere ancora più efficaci e pertinenti le scelte curriculari. La valutazione, si legge nel testo, va intesa soprattutto come valutazione formativa, mettendo l'accento «sullo stretto legame che intercorre tra la valutazione degli apprendimenti e la progettazione curricolare, quasi a rappresentare le facce di una stessa medaglia, da cui far dipendere la qualità dell'istruzione»¹⁷². La valutazione formativa degli apprendimenti si integra e concorre all'autovalutazione d'istituto, concepita come modalità riflessiva estesa all'intera organizzazione che la scuola ha scelto di adottare per la propria offerta formativa¹⁷³.

Coerentemente con quanto scritto nel Decreto di diffusione delle *Indicazioni*, a partire dall'anno scolastico 2007/2008 e per i due anni successivi, le scuole hanno sperimentato in situazione il modello curricolare proposto dal testo ministeriale. Fioroni però non ha potuto ultimare questa sperimentazione da Ministro in carica, perché sostituito da un nuovo successore, il Ministro Gelmini, che, apprezzando la validità degli atti varati fino a quel momento in parte li ha mantenuti senza apportare modifiche, è questo il caso del curricolo della scuola del primo ciclo, in parte li ha sostituiti con nuove disposizioni come quelle concernenti gli ordinamenti e il numero dei docenti per classe nella scuola primaria.

¹⁷² D. Capperucci, op. cit., p. 176.

¹⁷³ Cfr. M.P.I., op. cit., pp. 24-25.

2. Una scuola primaria figlia della crisi

L'anno 2008 è stato caratterizzato da una prima presa di coscienza da parte dell'opinione pubblica della situazione di crisi che il nostro Paese avrebbe dovuto affrontare a breve e, nonostante le rassicurazioni e le dichiarazioni pubbliche, il Governo ha predisposto un anticipo di manovra finanziaria che prevedeva una forte riduzione della spesa, di cui circa il 4,5% a carico del sistema scolastico e universitario¹. Questo dato viene confermato anche negli anni successivi, infatti, come riportato nelle indagini condotte dall'OCSE (OECD), *Education at a Glance 2010: OECD Indicators* e *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, in Italia, la percentuale del Prodotto Interno Lordo (PIL) destinata all'istruzione risultava essere una delle più basse di tutti i Paesi OCSE. Nel 2008, ad esempio, solo il 4,8% del PIL era destinato all'istruzione, ovvero 1,3 punti percentuali in meno rispetto alla media OCSE, ciò ha contribuito a fare sì che il nostro Paese si posizionasse al 29° posto su 34. I dati del 2010 sono stati ancora più negativi e hanno fatto registrare un ulteriore abbassamento dei valori percentuali fino al 4,5%, aumentando lo scarto dalla media OCSE di 1,6².

Il nuovo Governo e il nuovo Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, on. Mariastella Gelmini, che resterà in carica dall'8 maggio 2008 al 16 novembre 2011, ha dovuto fin dall'inizio del suo mandato fare i conti con una situazione finanziaria al limite della bancarotta, con paletti

¹ Cfr. Elenco 1, *Riduzioni delle dotazioni finanziarie delle Missioni di spesa di ciascun Ministero. Triennio 2009-2011*, allegato alla Legge 6 agosto 2008, n. 133, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*.

² OECD, *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, p. 2. e OECD, *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, p. 3.

sulla spesa pubblica e sul bilancio dello Stato molto stringenti e scrupolosamente monitorati dall'Unione Europea, non ultima la costante minaccia che il nostro Paese diventasse facile preda di speculazioni finanziarie con grave danno per la stabilità dei mercati e l'economia.

Le politiche per l'istruzione pertanto in questo periodo risentono dello stato di instabilità presente a livello (macro-)economico e sono connotate dalla logica del contenimento e della razionalizzazione delle risorse, più che da quello dello sviluppo e dell'innovazione. Sebbene i provvedimenti varati a partire dal 2008 in poi non possano essere ricordati per la loro tensione verso la crescita della scuola, essi hanno comunque introdotto molti cambiamenti, di cui ancora oggi se ne vedono gli effetti, tesi per un verso a eliminare gli sprechi nella pubblica amministrazione e per un altro a diminuire la presenza del servizio pubblico diventato in molti casi troppo oneroso e difficile da sostenere per le casse dello Stato. Il rigore verso la spesa pubblica diventa il principio ispiratore di qualsiasi intervento politico-economico, il bisogno più forte è quello della conservazione del presente per non retrocedere nelle valutazioni internazionali e ridurre la competitività del nostro Paese, ma questo lo si riesce a fare solo a caro prezzo, limitando gli investimenti sulla cultura e sull'istruzione, riducendo al minimo gli oneri sul funzionamento delle scuole, sia mediante la riduzione del tempo scuola che il blocco degli scatti stipendiali del personale. Molti tagli vanno ad incidere su servizi che in passato erano percepiti come essenziali e che adesso diventano invece accessori. Per rispondere all'esigenza di revisione del peso della scuola sul bilancio dello Stato e di apportare massicci cambiamenti strutturali al sistema, la produzione normativa e i documenti prodotti dal Ministero nell'arco di tempo preso in esame saranno caratterizzate da un alto numero di provvedimenti e da una certa discontinuità con le decisioni prese in precedenza. Il ricorso diffuso alle leggi delega, richiederà di fatto una lunga serie di decreti attuativi e una moltiplicazione di atti ministeriali, capaci di dare piena attuazione alla volontà politica.

In questa sede non sarà possibile trattare dettagliatamente molte delle iniziative ministeriali scaturite dall'applicazione dell'art. 64 della Legge n. 133/2008, quali quelle relative al riordino degli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado, alla riforma dell'università, alla formazione iniziale degli insegnanti. Dedicheremo invece maggiore attenzione agli atti che più direttamente hanno inciso sulla fisionomia e sull'assetto della scuola primaria.

1. Crisi economico-finanziaria e nuovi criteri di razionalizzazione del sistema di istruzione: tra rigore e essenzializzazione

Come accaduto con buona parte dei ministri che di recente si sono succeduti alla guida della scuola italiana, anche il Ministro Gelmini, poco dopo essersi insediata al dicastero di Viale Trastevere, ha messo mano all'assetto dell'istruzione, ispirandosi agli orientamenti in materia di economia e finanza pubblica condivisi all'interno del Consiglio dei Ministri del Governo Berlusconi. In questo caso il documento programmatico di riferimento, che definisce a livello generale le strategie e gli interventi da apportare per più Ministeri, è il 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», successivamente convertito con alcune modifiche in Legge 6 agosto 2008 n. 133.

Questo intervento, riguardando questioni di carattere economico e finanziario, ovviamente portava la firma del Ministro dell'Economia e delle Finanze, già in questo faceva intravedere le motivazioni di fondo che fin dall'inizio lo avevano ispirato e che di lì a poco avrebbero generato concrete conseguenze per l'intero assetto scolastico. L'orientamento che attraversa l'intero documento è quello di puntare innanzitutto al risparmio sulla spesa, reso ancor più evidente dalla collocazione della specifica parte che riguardava la scuola all'interno del testo.

Relativamente agli interventi sull'istruzione, essi sono contenuti per lo più nell'art. 64 della Legge n. 133/2008, a cui dedicheremo maggiore attenzione. Nonostante ciò esso non è il solo riferimento relativo alla scuola e all'università, ciò sta a sottolineare quanto interesse viene posto ai settori dell'istruzione e della cultura nella ridefinizione degli oneri della spesa pubblica³.

Appare doveroso rilevare che l'art. 64 della Legge n. 133/2008 «Disposizioni in materia di organizzazione scolastica» trova la sua collocazione all'interno del Titolo III «Stabilizzazione della finanza pubblica», Capo II

³ L'art. 15 della Legge, per esempio, prevede interventi sui libri di testo nell'ottica dell'adozione di testi fruibili nella doppia versione cartacea e *on-line*, questo almeno per una sua prima applicazione fino ad arrivare ad un completo passaggio alla sola versione *on-line*, come oggi accade in molte scuole.

È significativo mettere in evidenza come all'interno dell'articolato, relativamente ai contenuti dei testi scolastici, venga fatto esplicito riferimento alle sole *Indicazioni Nazionali* (2004) del Ministro Moratti, senza considerare il fatto che, come previsto dalla normativa, sarebbero state ancora per un anno in fase di sperimentazione le *Indicazioni per il curricolo* (2007) del Ministro Fioroni, che nel 2008 risultavano essere ancora in vigore.

«Contenimento di spesa per il pubblico impiego», così facendo l'organizzazione scolastica viene contemplata tra gli interventi finalizzati al risparmio di spesa. Il contenuto del comma 1 del citato articolo cerca di giustificare la motivazione di provvedimenti così rigidi adducendo anche spiegazioni di carattere educativo, legate al miglior funzionamento della scuola e all'ottimizzazione delle risorse. In realtà, alla luce della situazione economico-finanziaria che stava attraversando il Paese, sarebbe stato più coerente spiegare la manovra che si stava per realizzare, illustrando chiaramente l'esigenza di risparmiare sulla spesa pubblica, a fronte di quello che per la scuola si sarebbe rivelato essere uno dei più grandi tagli alla pubblica istruzione nella storia d'Italia⁴. Nel citato comma si legge: «ai fini di una migliore qualificazione dei servizi scolastici e di una piena valorizzazione professionale del personale docente, a decorrere dall'anno scolastico 2009/2010, sono adottati interventi e misure volti ad incrementare, gradualmente, di un punto il rapporto alunni/docente, da realizzare comunque entro l'anno scolastico 2011/2012, per un accostamento di tale rapporto ai relativi *standard* europei». Il comma successivo procede nella stessa direzione, preannunciando la revisione dei parametri per il calcolo degli organici del personale ATA (personale Assistente, Tecnico e Amministrativo) della scuola per il raggiungimento di un taglio del 17% in tre anni.

Nel prosieguo dell'articolato vengono date una serie di deleghe al M.I.U.R. per la predisposizione di un piano programmatico e dei regolamenti attuativi in merito ai seguenti punti: 1) razionalizzazione delle classi di concorso per consentire un uso più flessibile dei docenti soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado; 2) ridefinizione dei curricula per tutti gli ordini di scuola, anche attraverso interventi di carattere organizzativo legati ai piani di studio e ai quadri orari; 3) modifica dei criteri per la costituzione delle classi; 4) rimodulazione dell'organizzazione della scuola primaria; 5) modifica dei criteri e dei parametri per la costituzione degli organici; 6) ridefinizione dei percorsi finalizzati all'educazione degli adulti; 7) modifica dei criteri per il ridimensionamento della rete scolastica.

Altri due commi di particolare interesse in questo contesto appaiono essere il comma 6 e il comma 9, nel primo si determina l'ammontare del risparmio pari a 7.832 milioni di euro, spalmati in senso progressivo dal 2009 al 2012 compreso, mentre il comma 9 stabilisce che il 30% dei risparmi derivanti dall'attuazione del comma 6 dovranno essere utilizzati per incrementi stipendiali legati alla valorizzazione dello sviluppo professionale della carriera del personale della scuola.

⁴ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010, p. 213.

Al comma 5 si ritrova un monito rivolto direttamente ai Dirigenti Scolastici che, richiamati alla loro responsabilità dirigenziale ovvero al perseguimento degli obiettivi di sistema con il minor aggravio possibile per le casse dell'erario, si sarebbero dovuti impegnare in prima persona per la piena attuazione dei tagli previsti. Ciò nonostante le difficoltà gestionali derivanti dalle misure sul dimensionamento delle istituzioni scolastiche, che avranno come diretta conseguenza una contrazione degli organici dei docenti e del personale ATA, un incremento del numero di alunni per istituto a seguito dell'accorpamento tra scuole, la presenza di ordini e gradi scolastici diversi all'interno dello stesso istituto in conseguenza della verticalizzazione dei comprensivi ed una diminuzione sostanziale dei finanziamenti ordinari e del MOF (Fondo per il Miglioramento dell'Offerta Formativa).

Nella fase di conversione del Decreto in Legge è stato aggiunto anche l'art 4-bis, con cui viene ripristinata la possibilità di assolvimento dell'obbligo di istruzione anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale. In questo modo, non si mette in discussione la struttura e la durata di detto obbligo, per come queste sono state definite dal D.M. n. 139/2007, ma si ribadisce un principio di uguaglianza tra i differenti canali formativi, mettendo sullo stesso piano l'istruzione scolastica e quella professionale propria delle Regioni.

Non vi sono ragioni, diverse da quelle dichiarate nello stesso testo di legge, per credere che le intenzioni del Governo prima e del Ministero poi, fossero davvero quelle di approdare a «una migliore qualificazione dei servizi scolastici e di una piena valorizzazione professionale del personale docente». All'atto pratico però le conseguenze dell'attuazione dell'art. 64 sono state molto pesanti per il mondo della scuola che si è visto ulteriormente impoverito in termini di risorse economiche e strutturali, non dobbiamo infatti dimenticarci come in questi anni il problema dell'edilizia scolastica si sia ripresentato in tutta la sua gravità, ma ciò di cui la scuola viene maggiormente deprivata sono soprattutto le risorse umane, ovvero la possibilità di disporre di un numero adeguato di insegnanti per far fronte alle richieste dell'utenza. Di fatto l'atteggiamento di fondo che si registra nel momento storico-politico cui ci stiamo riferendo, non è quello dell'investimento nella qualificazione dei professionisti della scuola, bensì quello di leggere la scuola come una sorta di ammortizzatore sociale, oggi diventato economicamente insostenibile, caratterizzato da inefficienza e da esuberi. Guardare il sistema scolastico solo attraverso la lente degli economisti e delle innegabili esigenze di contenimento della spesa ha avuto come diretta conseguenza quella di curvare ogni decisione e strategia di intervento verso l'«essenzializzazione dei servizi», assicurando solo il minimo indispensabile che spesso non è però sufficiente a soddisfare le reali esigenze della po-

polazione. Impoverire la scuola infatti vuol dire impoverire l'intera cittadinanza, deprivandola di quelle risorse culturali e formative che le permettono di crescere ed essere competitiva. La percezione che nella manovra qui richiamata si sia perso ogni riferimento alle finalità della scuola e alla complessità che essa presenta oggi è più che un semplice sospetto. Se le scuole non fossero tenute a personalizzare gli interventi didattici, a integrare ed includere gli alunni disabili, i non madrelingua italiana, gli studenti con svantaggio sociale, modificare la propria azione didattica in presenza di alunni con disturbi specifici di apprendimento, preoccuparsi della dispersione scolastica, promuovere competenze disciplinari e di cittadinanza, ecc. probabilmente davvero si potrebbe parlare a ragion veduta di esuberi, ma come sappiamo la realtà del fare-scuola è ben diversa⁵. Detto provvedimento tra l'altro, nonostante la correttezza formale sul piano prettamente finanziario, sembra essere in contraddizione con buona parte delle ultime politiche promosse dall'Unione Europea in materia di istruzione e formazione, che tendono ad esaltano l'importanza della scuola quale volano per la promozione della società della conoscenza e l'apprendimento per tutto l'arco della vita, proprio a partire dall'investimento sul capitale umano⁶.

A partire dall'estate del 2008, una volta approvata in via definitiva la legge di conversione, gli interventi stabiliti cominciano a trovare piena attuazione e a far sentire la portata dei cambiamenti introdotti. L'inizio del nuovo anno scolastico, infatti, è accompagnato dall'approvazione del Decreto Legge 1 settembre 2008, n. 137 recante «Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università», poi convertito con modifiche nella Legge 30 ottobre 2008, n. 169. È importante notare a riguardo come tra l'emanazione del Decreto n. 137/2008 e la sua conseguente conversione, il 23 settembre 2008 venga trasmesso alla Presidenza della Camera dei deputati il «Piano programmatico di interventi volti alla razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali del sistema scolastico» a firma dei due ministeri, M.I.U.R. e M.E.F., atto che sembrava confermare la posizione subordinata del M.I.U.R. rispetto al M.E.F.

Dal momento che in questa delicatissima fase normativa, ogni tematica interessata a modifiche o di nuova istituzione, è legata all'emanazione di atti normativi specifici, solo dalla lettura coordinata del «combinato disposto» diventa possibile comprendere in che modo il sistema scolastico abbia

⁵ Cfr. M.A. Bocchetti, *Perché non va il maestro unico*, Armando Editore, Roma, 2009, pp. 40-41. Si veda anche: R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.

⁶ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., p. 213.

cambiato assetto rispetto al passato. Il Decreto al suo interno presenta una certa disorganicità, a conferma della situazione di urgenza e di emergenza con cui è stato emanato, dal momento che sembra voler sanare aspetti molto diversificati tra loro con misure tampone percepite come irrinunciabili. Tant'è che esso regola aspetti molto specifici, alcuni dei quali entrano nel merito della didattica, quali l'introduzione di nuove discipline, l'adozione dei libri di testo, le modalità di valutazione del rendimento scolastico e del comportamento, insieme ad altri che riguardano l'intero sistema e vanno a modificare alla base l'assetto della scuola primaria come per esempio la reintroduzione del maestro unico.

Prendendo in considerazione solo gli interventi direttamente o indirettamente riguardanti la scuola primaria, come dicevamo, si rileva l'introduzione di una nuova disciplina «Cittadinanza e Costituzione», il cui insegnamento prevede un'ora alla settimana a partire dall'emanazione del Decreto, ovvero già dall'anno scolastico 2008/2009⁷. Nella scuola primaria, era già presente una disciplina assimilabile a quella che veniva ora introdotta, ovvero gli «studi sociali», così come nella scuola secondaria di primo grado era presente «l'educazione civica». Per molte scuole questo intervento ha rappresentato semplicemente il riconoscimento di quanto veniva già effettuato tramite la cosiddetta «educazione alla legalità», una proposta educativa che aveva visto in innumerevoli scuole italiane la presenza di magistrati, carabinieri, poliziotti ed altri soggetti impegnati soprattutto nella lotta alla mafia, disposti a confrontarsi direttamente con gli alunni e i loro insegnanti⁸.

Per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, il Decreto n. 137/2008 prevede la reintroduzione della valutazione del rendimento scolastico espressa attraverso voti in decimi e, solo per la scuola primaria, un giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno. Viene inoltre reintrodotta la valutazione del comportamento che, a differenza di quanto previsto per la scuola secondaria di primo e secondo grado in cui si prevede l'espressione in decimi e la condotta diventa vincolante per il superamento dell'anno scolastico, per la scuola primaria essa doveva essere e-

⁷ Cfr. Art. 1, Legge 30 ottobre 2008, n. 169, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. Art. 4, comma 9, D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89, *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno n. 112, convertito con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*.

⁸ G. Biassoni, *Cittadini democratici per una società in evoluzione*, in A. Tosolini (a cura di), *Oltre la riforma Gelmini. Per una scuola dell'intercultura*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna, 2008, pp. 50-51. Si veda anche: L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.

spresa attraverso un giudizio formulato secondo i criteri deliberati dal Collegio Docenti e da riportare nel documento di valutazione⁹.

Un'altra novità prevista dal Decreto è la modifica dei criteri per le adozioni dei libri di testo, che per la scuola primaria avrebbero avuto validità, in assenza di motivazioni particolari di variazione, per un quinquennio, periodo durante il quale l'editore si sarebbe dovuto impegnare a mantenere invariato il contenuto e a procedere ad eventuali aggiornamenti tramite l'uso di fascicoli aggiuntivi separati¹⁰. Questo provvedimento ha spinto molte scuole, nella loro autonomia, ad avvalersi dell'adozione di materiale librario alternativo al fine di non vincolare i colleghi, anche dei cicli successivi, a dover utilizzare forzatamente i testi scelti per cinque anni. Relativamente a questa tematica, vi è stato anche chi ha ritenuto che il presente provvedimento potesse ledere in parte la libertà di insegnamento riconosciuta dall'art. 33 della Costituzione, in quanto il forzato utilizzo di testi adottati da altri docenti avrebbe potuto limitare di fatto la propria libertà, a questo rilievo ha risposto la sentenza n. 7528/09 del TAR del Lazio, che ha abrogato la non modificabilità dell'adozione compiuta¹¹.

Per comprendere a pieno l'impatto che il Decreto ha avuto sulla struttura e sul funzionamento della scuola primaria occorre però leggere il testo del Decreto in modo coordinato con altri provvedimenti, ovvero attraverso il «combinato disposto» che riguarda più atti normativi tra loro correlati, quali appunto il già citato Decreto Legge 1 settembre 2008, n. 137 recante «Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università», convertito con modifiche attraverso la Legge 30 ottobre 2008, n. 169; il «Piano programmatico di interventi volti alla razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali del sistema scolastico» del 23 settembre 2008; il D.P.R. 20 marzo

⁹ Cfr. Artt. 2 e 3, Legge 30 ottobre 2008, n. 169, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122, *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, n. 169*; D.M. 27 gennaio 2010, n. 9; C.M. 20 maggio 2010, n. 49, *Valutazione degli alunni ed esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione (anno scolastico 2009-2010)*.

¹⁰ Cfr. Art. 5, Legge 30 ottobre 2008, n. 169, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*; C.M. 10 febbraio 2009, n. 16, *Adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 2009/2010*; Sentenza Tar Lazio n. 7528 del 2009 relativa alla C.M. n. 16/2009. D.M. 8 aprile 2009, n. 41; C.M. 4 marzo 2010, n. 23, *Adozione libri di testo per l'anno scolastico 2010/2011*; C.M. 25 febbraio 2011, n. 18, *Adozione libri di testo per l'anno scolastico 2011/2012*.

¹¹ Cfr. Sentenza TAR del Lazio, n. 7528/2009 REG. SEN. Depositata in segreteria il 24 aprile 2009.

2009, n. 81 recante «Norme per la riorganizzazione della rete scolastica ed il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'art. 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133»; il D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89, «Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno n. 112, convertito con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133» e i singoli provvedimenti, uno per ciascun anno scolastico, finalizzati alla formazione delle classi e alla relativa determinazione della consistenza dell'organico di diritto.

La conseguenza più evidente di tutti questi provvedimenti per la scuola primaria ha coinciso, a partire dall'anno scolastico 2009/2010, con la reintroduzione del modello del «maestro unico», inteso come superamento del precedente modello basato sul modulo e sulle compresenze. All'atto delle iscrizioni dei propri figli alla classe prima, le famiglie si sono dovute confrontare con la scelta di un tempo-scuola diverso dal passato, il nuovo assetto infatti prevede diverse articolazioni di orario comprendenti le 24, le 27 e le 30 ore, con l'aggiunta del modello a 40 ore settimanali corrispondente al tempo pieno. In ogni caso non sono più previste ore di compresenza. Le novità sostanziali risultano essere soprattutto la reintroduzione del modello delle 24 ore settimanali, che ben si sposa con l'idea di maestro unico e l'azzeramento delle ore di compresenza.

La norma precisa che, per le classi successive alla prima, ovvero quelle già funzionanti, vengono mantenuti, ad esaurimento, i modelli in essere, anche in questo caso però, senza le eventuali ore di compresenza. Per ciascuna classe di nuova formazione viene attribuito un organico pari a 27 ore settimanali a partire dall'anno scolastico 2009/2010 e poi, per trascinamento, fino alla messa a regime, invece, per le classi costituite prima dell'anno scolastico di riferimento, la base di calcolo per l'organico resta di 30 ore settimanali e per il modello a 40 ore è prevista l'assegnazione di due docenti per classe nel limite dell'organico del tempo pieno dell'anno scolastico 2008/2009, ma senza la possibilità di utilizzare le ore di compresenza eventualmente risultanti¹².

Come si può ben notare la precisazione della cancellazione delle ore di compresenza compare sistematicamente, quasi a volerne rimarcare l'inutilità sul piano educativo-didattico e l'insostenibilità sul piano finanziario per gli oneri che ne derivano a fronte di un'attività percepita come superflua e ridondante. Si continua a prevedere la figura dell'insegnante specialista di

¹² C.I. Salviati, *Tempo pieno dove sei?*, in «La vita scolastica», 3, 2010.

lingua straniera, ma soltanto fino alla completa formazione degli insegnanti curricolari titolari su posto comune, i quali sarebbero diventati docenti specializzati di L2 attraverso appositi corsi di formazione programmati dallo stesso Ministero di durata notevolmente inferiore rispetto a quelli organizzati in precedenza; tutto ciò avrebbe dovuto verificarsi, comunque entro l'anno scolastico 2011/2012, cosa che poi sappiamo non essersi verificato poiché i corsi suddetti non sono riusciti a coprire adeguatamente l'intero fabbisogno delle scuole. Infine si prevede, per un periodo non superiore a tre anni, l'applicazione delle *Indicazioni Nazionali*, così come aggiornate dalle *Indicazioni per il curricolo*¹³, in attesa che di procedere a una loro armonizzazione in un unico testo, cosa che è accaduta solo nel settembre 2012 sotto la guida dell'allora Ministro Profumo.

2. Il maestro unico

Come abbiamo appena visto la reintroduzione del maestro unico è stata il risultato di un complesso *iter* normativo alla cui base vi è la percezione di una scuola che non è del tutto in grado di fornire alti livelli di apprendimento e che quindi mette in evidenza la necessità di compiere un'azione di modifica, tesa alla qualificazione del sistema e alla piena utilizzazione delle capacità del personale docente. La scuola, inoltre, per un periodo, è stata disegnata solo come un costo a carico della società, attraverso l'idea che la pluralità dei docenti e la loro presenza in contemporanea in classe fosse uno stratagemma per favorire l'occupazione, soprattutto quella femminile, facendo passare nell'opinione pubblica l'idea della scuola come ammortizzatore sociale, ovvero come un'organizzazione in cui operano docenti il cui livello professionale non può che essere basso. Ciò ha inciso negativamente sul riconoscimento sociale della funzione docente e sul prestigio che da sempre ha accompagnato la figura del maestro.

La pluralità docente, anziché essere un tacito accordo tra parte datoriale e sindacati per incrementare il livello occupazionale di molti precari, è stata invece la risposta organizzativa per rispondere alle innovazioni introdotte dai Nuovi Programmi del 1985 che, come abbiamo detto nella parte iniziale di questo contributo, avevano abbandonato l'idea di alfabetizzazione di base, basata sul nozionismo contenutistico, a favore dell'introduzione dell'alfabetizzazione culturale. Quest'ultima, ponendo al centro il rapporto tra strutture

¹³ AA.VV., *Le Indicazioni per il curricolo. La parola alle scuole*, in «Notizie della scuola», n. 2-3, 2007.

cognitive del bambino e epistemologie delle singole discipline, puntava soprattutto sulla progettazione degli interventi didattici all'interno di un ambiente educativo di apprendimento¹⁴ finalizzato a facilitare l'accesso a tutti i tipi di linguaggio e di saperi, ritenendoli tutti strumenti indispensabili per l'accesso alle conoscenze. Tutto questo sarebbe stato sicuramente più fattibile attraverso l'intervento di insegnanti dotati di differenti competenze¹⁵.

Il rischio che la scuola primaria riformata oggi rischia di correre è quello che il maestro unico si faccia espressione di una «monocultura», garantendo l'accesso ad un numero limitato di saperi e promuovendo conoscenze più approssimative, in quanto con il venir meno della pluralità docente vi è il rischio di perdere la specializzazione (anche disciplinare) che ciascun insegnante aveva conquistato in anni di pratica¹⁶. Inoltre, la pluralità docente aveva dato l'opportunità di rivedere alcuni approcci metodologici tipici della scuola tradizionale, introducendo la pratica della didattica laboratoriale, in alcuni casi utilizzando l'ambiente stesso come laboratorio, e aveva introdotto il dispositivo della ricerca facendola sperimentare direttamente agli alunni. Questa ricchezza di opportunità formative e didattiche è stata in realtà messa in secondo piano rispetto alla situazione emergenziale del Paese, prestando attenzione solo a regole di carattere economico in grado di evitare il tracollo finanziario. Che in periodi di crisi vi sia la necessità di fare dei sacrifici in attesa di periodi migliori e che diventi fondamentale eliminare gli sprechi è un scelta assolutamente condivisibile, a patto che tutto ciò non vada a discapito delle buone pratiche già presenti nella scuola. Inoltre, per determinare l'effettiva necessità di riduzione della spesa in comparazione con quanto avviene in altri paesi, si sarebbe dovuto tenere in considerazione che il sistema scolastico italiano è molto diverso da quello di altri stati. I costi maggiori che noi siamo chiamati a sostenere, sono spesso collegati alla particolare conformazione del territorio, alla distribuzione della popolazione su di esso, alla presenza degli insegnanti di religione cattolica e di quelli di sostegno. Basterebbe questo per capire che non ci si sarebbe dovuti limitare a fare solo dei confronti se non attraverso una «depurazione» dei dati internazionali generali, nel tentativo di renderli confrontabili¹⁷.

¹⁴ Cfr. G. Franceschini, *La didattica scolastica: verso un curriculum come ambiente educativo di apprendimento*, in R. Nesti, *Didattica nella "primaria". Ambiti e percorsi attuali*, Anicia, Roma, 2012.

¹⁵ Cfr. S. Ulivieri, *Del "valore" sociale e culturale delle maestre e dei maestri*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009, pp. 19-21.

¹⁶ Cfr. F. Cambi, *La scuola del Ministro Gelmini: un "identikit" ... a ritroso*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009, pp. 56-57.

¹⁷ Cfr. P.F. Iacuzzi, C.I. Salviati (a cura di), *No alla scuola di latta. Intervista a Franco*

Un altro aspetto più volte messo in evidenza, soprattutto dai nostalgici dell'insegnante unico, è che questo modello educativo sarebbe più corrispondente ai bisogni dei bambini che, in presenza di più figure, potrebbero vivere uno stato di smarrimento e confusione. Questa posizione ha il grosso limite di non tenere in sufficiente considerazione il fatto che i bambini vivono a contatto con molteplici figure di riferimento, sia nel contesto familiare che nelle relazioni interpersonali fuori dalla famiglia, e che pertanto una pluralità di riferimenti significativi non può fare altro che arricchire l'esperienza del bambino e prospettare nuove occasioni di crescita sia relazionale che cognitiva¹⁸. Tra l'altro non vi sono studi scientifici che avvalorino la tesi per cui, per i bambini nella fascia di età della scuola primaria sia più appropriato l'intervento di una sola figura, anzi, gli studi che esistono sostengono l'esatto contrario ed in particolare rilevano che, pur essendo vero che nella prima fase di crescita il bambino non è in grado di gestire relazioni plurime, per cui è privilegiata la diade mamma-bambino, ma successivamente, lo sviluppo socio-affettivo del bambino è basato proprio sulla sua relazionalità e operatività in contesti diversi, sempre più ampi e articolati¹⁹.

Gli studi condotti da J. Bruner e da H. Gardner²⁰ hanno messo bene in evidenza come esistano intelligenze multiple e diversi stili sia di apprendimento che di insegnamento; i risultati delle loro ricerche avvalorano ulteriormente la validità della pluralità docente come opportunità per i bambini di confrontarsi con diversi approcci didattici, in considerazione del fatto che, apprendendo con modalità diverse, ciascun bambino tende a prediligere diversi canali comunicativi, ricchezza che sarà più facile riscontrare in un ambiente d'apprendimento all'interno del quale operano più docenti²¹. La pluralità docente è inoltre un vantaggio per combattere un altro problema di natura puramente psicologica quale quello della «saturazione psichica», fenomeno per il quale si potrebbe avere il rifiuto delle attività scolastiche per il fatto di rimanere per molte ore, negli stessi luoghi, con le stesse persone, a svolgere attività simili non tanto per contenuto ma per l'approccio di presentazione delle stesse, infatti, gli studiosi che si dedicano a que-

Frabboni, in «La vita scolastica», 16-17, 2010, pp. 19-21, pp. 19-20.

¹⁸ Cfr. S. Ulivieri, *Del "valore" sociale e culturale delle maestre e dei maestri*, cit., p. 23.

¹⁹ Cfr. M. Baldacci, F. Frabboni, *La Controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediativo*, FrancoAngeli, Milano, 2009, p. 71.

²⁰ Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1988; Id., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001; H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano, 1999a; Id., *La mente inventata. Le basi biologiche dell'identità e della coscienza*, Guerini e Associati, Milano, 1999b.

²¹ Cfr. S. Ulivieri, *Dal "valore" sociale e culturale delle maestre e dei maestri*, cit., p. 24.

sta problematica, hanno dimostrato che la stessa può essere prevenuta, in ambiente scolastico, tramite frequenti cambiamenti di varia natura, anche legati alla diversa metodologia di approccio che, sicuramente, sarebbe più facile garantire da parte di un *team* docente²².

Certo, in questo contesto, non si può non mettere in evidenza anche il fatto che il passaggio inverso a quello attualmente proposto, ovvero da insegnanti unici alla pluralità docente, non fosse stato nel 1990 con i moduli e ancora prima con il tempo pieno, privo di criticità e di opposizioni. Una delle problematiche legate al lavoro di *équipe* e che in alcuni casi aveva determinato la separazione di *team* docenti, era stata innanzitutto la potenziale conflittualità che talvolta si poteva sviluppare nel gruppo, non tanto per le diverse metodologie adottate, ma soprattutto in presenza di visioni molto diverse della scuola che poggiano su fondamenta valoriali opposte. Non va dimenticato però che, mentre nel tempo pieno furono le insegnanti stesse a decidere di lavorare insieme, per cui nella stragrande maggioranza dei casi, almeno all'inizio, le coppie si formarono di comune accordo, nel modulo, andarono invece a finire tutti quegli insegnanti che fino al giorno prima erano maestri unici, per cui all'inizio la collaborazione non fu sicuramente facile, ma con molta professionalità, furono le scuole stesse a richiedere l'attivazione di corsi di aggiornamento finalizzati soprattutto ad imparare a lavorare insieme²³.

La pratica del *team-teaching*, adottata progressivamente in quasi tutti i contesti, ha permesso di rompere i modelli didattici tradizionali, tutti incentrati sulla sola lezione frontale, finalizzata alla trasmissione delle conoscenze. Il lavoro di *équipe* ha permesso inoltre di superare la soggettività nella valutazione, pretendendo che questa venisse svolta in modo collegiale, di ridurre i rischi legati all'irrigidimento della didattica, offrendo una pluralità di approcci metodologici e di ridurre il rischio di poter incappare in un fallimento della relazione educativa, in quanto, in presenza di più insegnanti, maggiori sono le possibilità che questi hanno per instaurare relazioni positive con tutti i bambini²⁴.

Un momento durante il quale la corresponsabilità appare particolarmente significativa è quello dedicato alle relazioni con le famiglie, alcune delle quali risultano essere molto collaborative, mentre altre sono assai proble-

²² Cfr. E. Catarsi, *Maestro "modulare" e complessità dei saperi*, in AA.VV., *Maestro uni-co? No grazie*, cit. pp. 66-67.

²³ Cfr. C.I. Salviati, *Maestro unico. Parliamone*, in «La vita scolastica», 9-10, 2009, pp. 17-19.

²⁴ Cfr. G. Piagentini, *Team docente e insegnante unico*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, cit., pp. 118-119.

matiche. Le famiglie tendono spesso a vedere il punto di vista del docente in contrapposizione con il proprio, proiettando pregiudizi e convinzioni personali che rientrano più nella sfera delle proprie credenze che in atteggiamenti effettivamente agiti dai docenti, per cui, il doversi confrontare con diverse opinioni che metteranno in luce aspetti diversi del processo d'apprendimento del figlio, favorirà sicuramente nei genitori una più ampia possibilità di riflessione invece di percepire la sola contrapposizione che spesso tende ad enfatizzarsi all'interno di una diade²⁵.

Un altro limite più volte evidenziato in relazione alla presenza di più docenti nella medesima classe è il rischio della «secondarizzazione» della scuola primaria, ovvero che con essa si possano presentare le problematiche proprie della scuola secondaria, ovvero un'attenzione esclusiva rivolta alle proprie discipline, una difficoltà a confrontarsi con i pari, una scarsa apertura a progetti interdisciplinari o tesi allo sviluppo di competenze trasversali, ecc. La pluralità dei docenti, in questo caso, non può essere limitata sola ad una sommatoria di specialisti, cosa che sembra avvenire con più frequenza appunto nella scuola secondaria, ma, grazie alle due ore di programmazione, i docenti del *team* hanno avuto e hanno tuttora l'opportunità di confrontarsi sul gruppo classe e concordare le attività da proporre, raccordandosi su tempi, spazi e modalità dell'azione educativa. Il superamento della rigidità disciplinare, quando era ancora possibile utilizzare le compresenze, avveniva proprio attraverso la progettazione e la realizzazione delle attività di recupero/approfondimento da predisporre per quegli alunni che ne avessero manifestato il bisogno. Queste attività infatti vedevano gli insegnanti del *team*, compresi quelli di sostegno, alle prese con altre discipline, talvolta diverse da quelle che insegnavano abitualmente, e per rendere efficace il lavoro da svolgere con gli alunni più in difficoltà era indispensabile raccordarsi con i colleghi di altre materie per stabilire quali capacità e quali conoscenze rafforzare, come intervenire su lacune specifiche, come monitorare assieme i progressi fatti dagli alunni²⁶.

Appare del tutto plausibile ritenere che il maestro che vivrà da solo il rapporto con un numero di alunni sempre maggiore rischierà di sentirsi isolato e appiattito sulle proprie credenze pedagogiche, sulle scelte metodologico-didattiche, sulla valutazione. Il rischio che dopo una grande stagione di apertura e di confronto interno al corpo docente soprattutto sulla didattica e sulle scelte curriculari, iniziato proprio negli anni Novanta, si ritorni ad

²⁵ Cfr. P. Borin, *Le ragioni della collegialità contro la scelta del maestro unico*, in AA. VV., *Maestro unico? No grazie*, cit., pp. 135-136.

²⁶ Cfr. E. Catarsi, *Maestro "modulare" e complessità dei saperi*, cit., pp. 67-71.

un periodo in cui prevalga il dogmatismo, la chiusura in se stessi e la presunzione di avere già le soluzioni a tutti i problemi o ancora peggio di non essere tenuti a fronteggiare problemi che esulano da questioni prettamente scolastiche, ma che gli studenti portano in classe ogni giorno. Il ritorno all'individualismo e alla competizione, la ricerca del successo scolastico dei propri alunni come mero strumento di autocelebrazione e ricerca di apprezzamento interno e esterno sono eventualità oggi molto più probabili che in passato, a causa di una minore condivisione delle scelte educative e di una ridotta possibilità di controllo e autoregolazione all'interno dello stesso gruppo docente²⁷.

Il disegno che il legislatore ha costruito attorno al maestro unico non è quello del professionista riflessivo, proposto in tempi recenti dalla letteratura internazionale²⁸, concepito come colui che analizza le questioni educative come problemi complessi attorno ai quali confrontarsi con colleghi ed esperti, come occasioni di ricerca per realizzare azioni coerenti, ma è visto piuttosto come un intellettuale separato, sicuramente autorevole almeno sulla carta, che tiene saldamente nelle sue mani le redini della didattica senza possibilità che vi siano contraltari o posizioni divergenti. La collegialità della programmazione viene snaturata e impoverita nelle fondamenta, laddove non vi sono reali spazi di condivisione e di scambio e tutto è rimesso all'unicità del singolo. Un altro aspetto connesso alla reintroduzione del maestro unico è quello della prevalenza, che analizzeremo meglio nella pagine successive, ma che qui è opportuno richiamare per esplicitare la situazione di forte squilibrio che può venirsi a determinare all'interno dei docenti della classe. La norma infatti prevede il solo accostamento al maestro unico di due figure, quali l'insegnante specialista di inglese, fin quando ne verrà confermata l'esistenza, e l'insegnante di religione cattolica per coloro che si avvalgono di questo insegnamento o di materia alternativa. Sia nell'uno che nell'altro caso trattasi di una presenza oraria residuale, come esplicitamente voluto dal Ministero, ed è evidente a tutti il ruolo subalterno che questi docenti ricoprono nei confronti del maestro unico. Il fenomeno

²⁷ Cfr. C. Betti, *Il "nuovo" che sa "d'antico" del ministro Mariastella Gelmini*, in AA. VV., *Maestro unico? No grazie*, cit., p. 44.

²⁸ Cfr. D.A. Schön (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993; Id. (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006; J. Mezirow (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003; L. Mortari, *Ricerche e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009; M.G. Riva (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2008.

della prevalenza porta con sé una disparità di pesi e di misure all'interno del team docente che comunque permane paradossalmente anche nel modello del maestro unico²⁹.

Non possiamo fra l'altro dimenticare che uno dei tratti caratteristici della nostra scuola di massa è l'eterogeneità dell'utenza che è caratterizzata dalla disuguaglianza dei livelli e dei stili cognitivi, dalla diversità nei codici socio-culturali delle relazioni, dalla varietà degli interessi, la scuola quindi deve essere impegnata a garantire la qualità dell'istruzione, pari opportunità di accesso al sapere e la valorizzazione delle differenze al fine di garantire la formazione dell'uomo e del cittadino³⁰.

Molti di coloro che si sono opposti all'attuazione del nuovo assetto scolastico hanno visto nei provvedimenti del 2008, più volte richiamati, solo una risposta strumentale di natura politica, non considerando che il sistema scolastico, così come lo conoscevamo prima di detti interventi, era anche il risultato di una serie di risposte date dalla politica stessa a richieste emerse proprio dalla società civile, da quando cioè, la scuola, era diventata scuola di massa³¹. Si ritiene inoltre che prevedere il lavoro docente come un fatto individuale o collettivo possa essere la cifra distintiva del tipo di scuola che lo Stato intende promuovere, è ormai un dato incontrovertibile che il confronto continuo su metodi, contenuti, valutazione e rapporti stimoli il docente verso un livello sempre più alto di professionalità, invece di relegarlo all'autoreferenzialità dell'insegnamento³².

La preoccupazione verso la restaurazione di un modello di scuola ormai datato, e a suo tempo sostituito proprio perché obsoleto e non più rispondente alle esigenze formative di una società in crescente espansione è percepita non solo dagli addetti ai lavori, che potrebbero per loro conto difendere anche interessi di categoria, ma anche da chi usufruisce del servizio scolastico. Da un'indagine dell'Eurispes del 2009 è emerso, infatti, che il 64% dei genitori intervistati considerano il ritorno al maestro unico come un possibile impoverimento della qualità dell'offerta della scuola primaria, ed è solo attraverso l'uso degli spazi di manovra lasciati dal Regolamento sull'autonomia che le scuole hanno potuto mettere in evidenza che «il maestro multiplo è una con-

²⁹ Cfr. P. Orefice, *Il ritorno all'insegnante unico. Una pedagogia per un bambino e una società del passato*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, cit., pp. 78-80.

³⁰ Cfr. M. Baldacci, F. Frabboni, *La Controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediativo*, cit., p. 82.

³¹ Cfr. C. Betti, op. cit., pp. 34-43.

³² Cfr. P. Borin, *Le ragioni della collegialità contro la scelta del maestro unico*, cit., p. 127.

quista ormai irrinunciabile»³³ e progettare così un'organizzazione, che nei limiti delle risorse assegnate, sia più rispondente alle esigenze dei bambini di oggi³⁴. Tali soluzioni restano comunque un «palliativo», una soluzione tampone destinata ad esaurirsi, nella misura in cui la messa a regime del nuovo ordinamento per tutti e cinque gli anni della scuola primaria renderà impossibile apportare correttivi e o utilizzare le forme di flessibilità didattica e organizzativa previste dal Regolamento sull'autonomia (D.P.R. n. 275/1999), e a seguito di ciò diventerà quindi inevitabile ridurre parte dei servizi che nel modello previgente venivano assicurati a tutti.

3. La scuola delle compresenze: collegialità e *team docente*

Dal 1990 al 2008, per quasi venti anni la scuola primaria ha potuto avvalersi della compresenza di più insegnanti all'interno dell'orario curricolare. La questione della compresenza è emersa con prepotenza con l'attuazione del Decreto n. 137/2008, ma in realtà, a suo tempo, già il Ministro Moratti aveva cercato di metterla in discussione, allora senza riuscirci del tutto. Già nel 2003, infatti, il Ministro Moratti si era espresso molto criticamente verso la contemporaneità di più insegnanti, giudicandola troppo dispendiosa e addirittura negativa dal punto di vista educativo. Il terreno per muovere questo genere di attacco era piuttosto fertile, infatti, con l'inizio del nuovo millennio, aveva preso campo nell'opinione pubblica un forte scetticismo verso la categoria dei dipendenti pubblici, criticati per la loro scarsa efficienza e talvolta per il loro assenteismo sul posto di lavoro. Per cui date le condizioni di partenza, per molti versi anche giustificate ma non certo generalizzabili a tutto il pubblico impiego, e una campagna mediatica concentrata tesa a screditarne l'immagine e la credibilità, non sarebbe stato difficile far passare il messaggio, magari anche un po' enfatizzato, che tre insegnanti su due classi erano effettivamente troppi e troppo onerosi per la collettività. In questo probabilmente vi è stata anche una mancanza delle scuole nel non essere state in grado di spiegare adeguatamente all'utenza o in senso più ampio ai non addetti ai lavori come venivano effettivamente utilizzate le ore di compresenza e che valore aggiunto esse potevano avere per l'attività educativa³⁵. Se nel 2003 probabilmente i tempi non erano an-

³³ F. Cambi, *La scuola del Ministro Gelmini: un "identikit"... a ritroso*, cit., p. 59.

³⁴ Cfr. G. Cerini, A.A.A. *Cercasi ottimismo disperatamente*, in «La vita scolastica», 16-17, 2009, pp. 20-22.

³⁵ Cfr. Ivi, p. 21.

cora maturi per un passo così azzardato, quale la cancellazione delle compresenze, delle quali i più accorti riconoscevano la validità, soprattutto come strumento di innovazione metodologico-didattica e di supporto agli alunni in difficoltà di apprendimento, per il Ministro Gelmini nel 2008 non è stato così complicato giustificare e riscoprire anche presunte motivazioni pedagogiche per annullare un istituto che per decenni era stato uno dei punti di forza, invidiato da molti paesi europei, della scuola primaria italiana³⁶.

Da qui l'indicazione del Ministero guidato dall'on. Maria Stella Gelmini di ottemperare alla norma, per cui, indipendentemente dal tempo scuola attivato, 24, 27, 30 o 40 ore settimanali, nell'orario di insegnamento-apprendimento non dovevano più essere presenti ore di compresenza e, se ne fossero rimaste alcune, queste sarebbero dovute essere utilizzate prioritariamente per garantire le eventuali ore di mensa o l'ampliamento dell'offerta del tempo pieno, come esplicitato nei singoli Decreti Interministeriali riguardanti le dotazioni organiche.

Ad oggi non esistono ricerche scientifiche in grado di accertare un correlazione diretta tra l'uso delle compresenze e il successo scolastico degli alunni, tanto meno questo rapporto lo si può misurare rispetto alla dispersione scolastica, tuttavia la pratica didattica e soprattutto l'esperienza di chi opera nella scuola, denunciano come la cancellazione della contemporaneità abbia generato un impoverimento della didattica della scuola primaria. È noto come la strutturazione delle competenze di base si sviluppi soprattutto nella fascia scolare 6-11 anni e che il lavoro successivo sia il potenziamento, l'arricchimento sia qualitativo che quantitativo di conoscenze e abilità acquisite in precedenza. A fronte di questo la possibilità di disporre di tempi più rilassati, di avere occasioni per comprendere fino in fondo le difficoltà incontrate dagli alunni nel loro processo di apprendimento, poter intervenire tempestivamente sulla risoluzione dei problemi, predisporre interventi mirati focalizzati sulla personalizzazione del recupero, assume un valore altissimo nella prospettiva del successo formativo. Resta da chiederci adesso se la sola didattica frontale, affidata a un unico docente, oggi che le compresenze non sono più consentite, sia in grado di fronteggiare le molteplici situazioni di deficit apprenditivo che si possono verificare. Quello che possiamo affermare, supportati dai dati delle indagini internazionali³⁷, è

³⁶ Cfr. Eurydice, *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*, Eurydice, Brussels, 2004; Eurydice, *National Sheets on Education Budgets in Europe – 2013. Eurydice Facts and Figures*, EACEA/Eurydice, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2013.

³⁷ Cfr. A. Martini, *Le ricerche internazionali sulla rilevazione degli apprendimenti: IEA-PIRLS, IEA-TIMSS e OCSE-PISA*, in Capperucci D., *La valutazione degli apprendimenti in*

che, almeno fino al 2006, i risultati conseguiti dagli alunni italiani di scuola primaria erano decisamente buoni e che nel *ranking* internazionale l'Italia si collocava nella fascia medio-alta. A fronte dei non entusiasmanti risultati riportati nelle rilevazioni internazionali, riguardanti i livelli di apprendimento degli studenti di età maggiore (IEA per l'ottavo grado dell'istruzione obbligatoria, OCSE-PISA per gli studenti quindicenni)³⁸ rispetto alla fascia di frequenza della scuola primaria, soffermandosi anche solo ad analizzare i dati emersi dalle indagini IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)³⁹ sui livelli di lettura e alfabetizzazione nella scuola primaria, classe IV, relativamente agli anni 1991, 2001 e 2006, vediamo che dall'iniziale punteggio di 529 si è passati nel 2001 ad 541, fino ad arrivare nel 2006 a 551. In questo modo il nostro Paese è passato dall'iniziale 5° posto su 27 Paesi nel 1991, ovvero avendo dietro di sé 22 nazioni, al 6° posto su 43 Paesi del 2006, cioè con dietro 37 Paesi. Inoltre, l'ultimo punteggio raggiunto supera di ben 51 punti la media internazionale attestatasi a 500 punti e registrando un progressivo avvicinamento al punteggio migliore, partendo da una distanza iniziale di 40 punti, per passare poi a 20. Risultati piuttosto positivi sono emersi anche dall'indagine IEA-TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*)⁴⁰ del 2003, all'interno della quale il

ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione, FrancoAngeli, Milano, 2011; N. Bottani, *Les évaluations internationales des acquis des élèves et leur impact sur les politiques de l'éducation*, in «Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales», Vol. 2004/2, pp. 9-20.

³⁸ Cfr. G. Asquini, *Che cosa ci dicono le indagini internazionali sull'istruzione*, in «Economia & lavoro», XLI, Gennaio-Aprile 2007, n.1, pp. 57-75; Id., *La competenza in lettura dei quindicenni*, in INVALSI, *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale Pisa 2006*, Armando, Roma, 2008; G. Asquini, C. Corsini, *L'evoluzione dei risultati di lettura nelle diverse edizioni di PISA*, in AA.VV. (a cura di), *PISA 2006 Approfondimenti tematici e metodologici*, Armando, Roma, 2010; E. Nardi, *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca Ocse-Pisa*, FrancoAngeli, Milano, 2002; M.T. Siniscalco, R. Bolletta, M. Mayer, S. Pozio, *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Zanichelli, Bologna, 2008.

³⁹ Cfr. INVALSI, *La lettura nella scuola primaria. Ricerca Internazionale IEA PIRLS. Rapporto nazionale*, Armando, Roma, 2008; I.V.S. Mullis et al., *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill (MA), 2007.

⁴⁰ Cfr. I.V.S. Mullis, M.O. Martin, P. Foy, *TIMSS. IEA's TIMSS International Report 2003 on Achievement in the Mathematics Cognitive Domains*, Boston College, Boston, MA, 2005; M.O. Martin et al., *TIMSS 2007 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill (MA), 2008; I.V.S. Mullis et

campione italiano si è collocata di poco al di sopra della media ($503 \pm 3,7$) per gli apprendimenti di matematica e, gli stessi dati sono confermati anche per le scienze con un valore di $491 \pm 3,1$. Appare importante rilevare che questo costante incremento si è registrato a partire dal 1991 e che la legge istitutiva dei moduli e della pluralità dei docenti (Legge n. 148) è stata emanata proprio nel 1990.

Pur ammettendo quindi che non vi siano dati empirici in grado di supportare una relazione diretta fra l'organizzazione modulare e l'incremento dei risultati di apprendimento, concordiamo comunque con coloro che sostengono l'importanza ai fini della qualità degli esiti scolastici della pluralità docente e di un congruo numero di compresenze o di risorse aggiuntive all'orario curricolare tali da sostenere l'apprendimento delle competenze di base⁴¹. Secondo le previsioni del Governo, con l'applicazione del Decreto, il taglio maggiore in termini di risorse sarebbe quindi dovuto derivare proprio dall'azzeramento delle ore di compresenza, con il conseguente ritorno ad una didattica trasmissiva centrata soprattutto sulla lezione frontale⁴². Il tempo pieno prima e i moduli poi hanno permesso di sperimentare diverse soluzioni organizzative nella gestione del gruppo classe, nella strutturazione dei percorsi, uscendo dalla logica che tutti devono fare tutto nello stesso momento. Una scuola equa e attenta ai bisogni formativi dei propri alunni è in grado di differenziare le proprie azioni in base alle effettive necessità dei bambini, lavorando a coppie o per piccoli gruppi, diversificando i compiti, creando gruppi di interesse e di livello. Lavorare a classi aperte, per esempio, è stata una conquista importante, derivante dalla consapevolezza che le attività laboratoriali condotte da più insegnanti, in presenza di alunni appartenenti a classi diverse, avrebbe favorito la socializzazione, la ricerca, lo sviluppo di interessi e l'esercizio della creatività, tutte caratteristiche indispensabili per sviluppare un pensiero critico e riflessivo⁴³.

al., *TIMSS 2007 International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill (MA), 2008; I.V.S. Mullis et al., *TIMSS Advanced 2008 International Report. Findings from IEA's Study of Achievement in Advanced Mathematics and Physics in the Final Year of Secondary School*, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill (MA), 2009; I.V.S. Mullis, M.O. Martin, C.A. Minnich, G.M. Stanco, A. Arora, V.A.S. Centurino, C.E. Castle, *TIMSS 2011 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science, Volumes 1 and 2*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill (MA), 2012.

⁴¹ Cfr. M. Baldacci, F. Frabboni, *La Controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediativo*, cit., pp. 73-77.

⁴² Cfr. Ivi, p. 65.

⁴³ Cfr. Ivi, p. 68.

La compresenza era un valido supporto non solo sul piano disciplinare, ma anche nella gestione della relazione educativa con la classe. Quando ci troviamo di fronte ad un gruppo di apprendimento, una delle prime cose che viene chiesta ad un bravo professionista è quella di osservare le dinamiche che si determinano al suo interno, ma sappiamo anche che quando utilizziamo tecniche di osservazione è fondamentale operare un controllo dei risultati anche attraverso la presenza di più osservatori. La presenza contemporanea in una classe di più insegnanti poteva essere finalizzata anche a rilevare quali sono le strategie comunicative più adeguate ai soggetti che si hanno di fronte, a come gestire il carico di lavoro e i tempi di attenzione, in questo senso la compresenza era uno strumento a favore dell'apprendimento degli alunni ma anche un dispositivo regolativo dell'insegnamento, dato dalla possibilità di avere un *feedback* esterno sui comportamenti agiti. Essa quindi è utile per gli alunni ma lo è altrettanto per l'efficacia dell'azione didattica⁴⁴. Tra l'altro, la composizione delle attuali classi di scuola primaria non è più quella antecedente al 1977, quando il compito del maestro unico era principalmente quello di insegnare a leggere, scrivere e far di conto. E sappiamo bene come anche all'epoca un solo insegnante spesso non riuscisse a portare a termine questo compito e molti alunni, probabilmente quelli delle classi meno agiate, si perdevano per strada. Oggi la situazione è ancora più complessa che in passato. La presenza in classe di bambini disabili, con disturbi specifici, bisogni educativi speciali, di origine e lingua diversa da quella italiana, con situazioni di svantaggio socio-economico e culturale, oggi non è un caso eccezionale, ma rappresenta un dato strutturale e costante del nostro sistema d'istruzione. E nella scuola di base questo aspetto è ancora più marcato, anche in termini quantitativi, di quanto non lo sia in altri ordini e gradi scolastici. La complessità dei gruppi-classe ha stimolato la scuola a rivedere il proprio approccio educativo in senso inclusivo e, più volte, è stato individuato nel metodo cooperativo uno degli interventi più favorevoli per rispondere a questa nuova sfida. La gestione di gruppi di apprendimento cooperativi all'interno della classe necessita della presenza di più insegnanti con funzioni di sollecitatori, in grado di diversificare il loro intervento rispetto a ciascun singolo bambino; solo laddove la scuola presta attenzione a tutti, infatti, essa può considerarsi una vera e propria comunità educante che si nutre del contributo di ognuno⁴⁵. In

⁴⁴ Cfr. P. Borin, *Le ragioni della collegialità contro la scelta del maestro unico*, cit., p. 130.

⁴⁵ Cfr. C. Fratini, *L'integrazione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, cit., pp. 109-111.

quest'ottica la compresenza rappresentava un valido contributo all'azione inclusiva che la scuola era chiamata a compiere e, a seguito della mancata assegnazione di ore di compresenza, è forte il rischio che l'insegnante di classe non abbia più la possibilità per curare da vicino le difficoltà individuali, con la conseguenza che di queste nessuno se ne farà carico o tutt'al più verrà esercitata una delega di responsabilità alla gestione dei casi critici soltanto verso l'insegnante di sostegno (se presente).

Come noto, le scuole sono tenute a riferirsi alle *Indicazioni Nazionali* per la costruzione del curricolo, nelle quali si prevede la realizzazione di un percorso unitario, esteso a tutta la classe, ma, se necessario, anche accompagnato dalle dovute personalizzazioni *in itinere*, partendo dal corretto presupposto che ciascun bambino è un individuo a sé e che quindi può rispondere agli stimoli didattici con modalità e tempi diversi. In concreto, appare difficile pensare di riuscire ad ottemperare alla necessità della personalizzazione dei percorsi, senza la possibilità di prevedere un lavoro *ad hoc*, fatto su misura, in base alle caratteristiche evolutive del bambino. Il rischio, tra l'altro già sperimentato di recente, è quello di incorrere nel medesimo fallimento contro cui hanno dovuto scontrarsi i Piani di Studio Personalizzati (PSP) proposti nel 2004 dall'allora consigliere del Ministro Moratti, Prof. Giuseppe Bertagna, contestualmente alla diffusione delle *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo*. In quel frangente la proposta avanzata era quella di articolare l'intervento didattico per unità di apprendimento (UdA), tese alla maturazione di obiettivi formativi definiti dalla scuola, dette UdA potevano essere riferite all'intera classe, a gruppi di alunni, addirittura ad un singolo alunno, nel complesso esse davano vita al Piano di Studio Personalizzato dello studente che seguiva quindi un suo *iter* formativo, in parte specifico in parte raccordato col resto della classe, in base a quelli che erano i punti di forza e di debolezza del proprio apprendimento. Sul piano teorico molti possono essere i vantaggi di un modello siffatto, che pone lo studente al centro dell'intenzionalità didattica, ma esso necessita di essere sostenuto attraverso la dotazione di risorse adeguate, ovvero mediante il ricorso a personale preparato e presente nelle giuste quantità. Ciò purtroppo non si è verificato. Di fatto, salvo rare eccezioni, le UdA e i PSP sono rimaste prescrizioni scritte sulla carta, ma mai agite realmente all'interno delle scuole, perché non sostenibili con le risorse messe a disposizione.

Un dato tra tutti merita di essere ricordato anche per rilevare quanto l'opinione pubblica e le famiglie sono informate in merito alle trasformazioni strutturali che ormai da decenni, senza arrestarsi, attraversano la nostra scuola primaria. Il dato in questo caso è rappresentato proprio dalla scelta del tempo scuola da parte dei genitori. Il Decreto, come abbiamo visto, prospetta diverse opzioni, alcune molto brevi come le 24 ore settimana-

li, altre più lunghe come le 27, 30, 40 ore, pur dichiarando di pianificare gli organici dei docenti in base alla copertura tendenziale del modello a 27 ore. Da quando esiste la possibilità di avvalersi di diverse opzioni, la scelta dei genitori, con delle differenze tra il Nord e il Sud, nella maggior parte dei casi è ricaduta sui modelli che prevedono tempi distesi, forse per esigenze di carattere sociale, ma forse anche perché tempi distesi, vengono percepiti come più vicini ai bisogni dei bambini e magari come più ricchi di esperienze di vario genere⁴⁶.

Spesso per le istituzioni scolastiche non è semplice mostrare all'esterno il lavoro didattico che esse svolgono costantemente dentro le aule, tuttavia la possibilità di operare in modo incisivo ed efficace non dipende soltanto dalla preparazione del personale docente, ma anche dalle condizioni organizzative in cui esso si trova ad operare. Questo per dire che non tutti i modelli scolastici sono buoni allo stesso modo, ed è la stessa pratica scolastica didattica che ha individuato alcuni modelli come migliori di altri a fronte dei risultati conseguiti. La storia della scuola ci ha consegnato molteplici esperienze e prototipi di organizzazione scolastica, alcuni dei quali hanno avuto applicazioni circoscritte come le scuole ad indirizzo sperimentale, altri che invece sono stati estesi a tutto il territorio nazionale, questo sta a significare che vi sono modelli, che pur con i dovuti aggiustamenti, sono risultati essere validi. Basti solo pensare al modello del tempo pieno, espressione della più avanzata elaborazione pedagogica connessa all'attivismo, che nel corso del secolo scorso è diventato un punto di riferimento anche per altri paesi. Non a caso esso è stato individuato all'interno dello stesso documento di Lisbona 2000 come il migliore modello di *full time* europeo⁴⁷.

Se ci confrontiamo col presente, anch'esso oggi si configura in modo diverso rispetto al passato e non certo migliore. Nel Regolamento del primo ciclo di istruzione, infatti, si dice che per il modello delle 40 ore sarà garantita l'assegnazione dei due insegnanti, ma che comunque non ci dovranno essere ore di compresenza. Ciò che si continua a garantire è solo un tempo lungo di scuola, la cui organizzazione è demandata all'autonomia della scuola che dovrà comunque attenersi all'organico assegnato e che, per coprire l'orario, si troverà costretta anche a prevedere l'intervento di più docenti con quote orario ridotte, aprendo la strada a quello che comunemente viene definito lo «spezzatino». La somma di diverse quote orario non garantisce più il modello originario, anzi, sarebbe più opportuno parlare di

⁴⁶ Cfr. G. Cerini, A.A.A. *Cercasi ottimismo disperatamente*, cit., p. 22.

⁴⁷ Cfr. P.F. Iacuzzi, C.I. Salviati (a cura di), *No alla scuola di latta. Intervista a Franco Frabboni*, cit., p. 19.

«modularizzazione del tempo pieno», dove i singoli interventi sono più difficili da armonizzare in un unico progetto educativo, arrivando poi all'assurdo che, dopo aver soppresso il modulo, se ne recupera il modello distorcendolo per la sua applicazione nel tempo pieno⁴⁸. Di fatto nessun Governo ha mai sentito la necessità di normare in modo specifico il tempo pieno che è stato solo riconosciuto quale possibile soluzione organizzativa prevista dall'ordinamento, ma oggi questo modello, nato e sviluppatosi dal basso in modo autonomo, rischia di essere smantellato o camuffato con qualcos'altro, che tanto sa di doposcuola⁴⁹. Peculiarità del tempo pieno erano proprio la pluralità docente, l'«equipotenza» dei docenti contitolari di classe e la compresenza, che consentiva di modificare la didattica delle discipline tramite un raccordo costante tra i docenti, mediante la predisposizione di esperienze laboratoriali, ricerche sul campo, esplorazioni, simulazioni per prove ed errori, ecc.⁵⁰

Nonostante le varie dichiarazioni che vorrebbero ricondurre la nascita del tempo pieno prima e del modulo poi a sole esigenze occupazionali, non dobbiamo dimenticare come queste soluzioni organizzative invece siano state pensate per rendere sostenibili ed applicabili i Nuovi Programmi del 1985, che avevano per obiettivo quello di «formare l'uomo e il cittadino nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, sociali e culturali», dando così ai docenti ampie possibilità di crescita professionale attraverso il confronto tra pari, il lavoro per comunità di pratica, il superamento del maestro tuttologo e del nozionismo disciplinare⁵¹. Questo discorso vale ancora oggi per la realizzazione delle finalità educative contenute nelle vigenti *Indicazioni Nazionali per il curricolo*, che si pongono traguardi giustamente ambiziosi declinati in termini di conoscenze, abilità e competenze che tuttavia per essere conseguite necessitano di solide fondamenta organizzative e di politiche che potenzino gli organici dei docenti, magari anche attraverso organici funzionali di istituto o di rete, e assicurino tempi-scuola rispettosi dei ritmi di apprendimento degli alunni.

Sarebbe davvero molto dannoso per tutti, e per la società civile in particolare, se gli attuali decisori politici non prendessero atto del rischio ventilato da coloro che hanno visto nei provvedimenti contenuti nell'art. 64 del D.L. n. 122/2008 un vero e proprio «smantellamento dell'enorme patrimo-

⁴⁸ Cfr. P. Mazzoli, *Tempo pieno: addio?*, in «La vita scolastica», 1-2, 2010, p. 17.

⁴⁹ Cfr. C.I. Salviati, *Tempo pieno dove sei?*, in «La vita scolastica», 3, 2010, pp. 18-19, p. 192.

⁵⁰ Cfr. C. Betti, *Il "nuovo" che sa "d'antico" del ministro Mariastella Gelmini*, cit., p. 41.

⁵¹ Cfr. E. Catarsi, *Maestro "modulare" e complessità dei saperi*, cit., pp. 64-65.

nio pedagogico messo in banca negli ultimi trent'anni dal nostro sistema formativo»⁵² e non vi ponessero mano, restituendo alla scuola primaria la dignità e il valore formativo che merita.

4. La valutazione a scuola: una risorsa per l'apprendimento e per l'insegnamento

Il tema della valutazione nell'ultimo decennio è stato al centro di molti provvedimenti ministeriali tesi a ridefinire le modalità di comunicazione degli esiti dell'apprendimento alle famiglie, i criteri di valutazione, quale il passaggio dai giudizi ai voti in decimi, l'introduzione della valutazione esterna affidata all'Invalsi, la realizzazione di rilevazioni di sistema tramite prove strutturate, l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione finalizzato alla valutazione delle scuole.

La valutazione rappresenta un terreno tutt'altro che neutro, mediante essa viene veicolata l'idea di scuola che si intende affermare, quali aspetti e forme dell'apprendimento vengono privilegiate, come si certificano i risultati, a chi è attribuito il compito di valutare, ecc.⁵³ La valutazione pertanto è espressione delle politiche, della *vision* che il legislatore intende introdurre all'interno del sistema scolastico. Essa è tutt'altro che un fatto interno alla scuola, di fatti porta con sé anche una forte valenza sociale, sia per le conseguenze che produce all'esterno sia per l'attenzione che la popolazione dedica al successo scolastico quale possibile elemento predittivo del successo personale, professionale e sociale. Uno dei rischi in cui è facile cadere quando si parla di valutazione e di conseguenza quando se ne definiscono le politiche di sistema, è quello di porre attenzione puramente alla prospettiva meritocratica, come quella che sembra emergere in modo preponderante dall'impianto riformatore richiamato in precedenza. Nel corso della storia della scuola si sono succeduti diversi modelli di valutazione da quelli che la consideravano come un semplice atto burocratico-sanzionatorio, individuale e decontestualizzato, da svolgere in momenti specifici dell'anno scolastico e della carriera dello studente, ad approcci idealistico-spiritualistici secondo cui la scuola doveva curare soprattutto la formazione della persona e sostenere la spontaneità dello sviluppo dei bambini senza ridurla

⁵² M. Baldacci, F. Frabboni, *La Controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediatico*, cit., p. 60.

⁵³ Cfr. R. Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

a tecnicismi docimologici, mentre in altri casi ancora si è cercato di considerare la valutazione come strumento per l'apprendimento⁵⁴, affidato a diverse tipologie di prove e procedure di rilevazione sia qualitative che quantitative. Spesso la valutazione è stata anche motivo di scontro, anche sociale, perché considerata strumento di esclusione, discriminazione e emarginazione di classe. Come non pensare, in questo caso, al concetto di valutazione proposto dai ragazzi di Barbiana, che avevano individuato tra i vari assunti di fondo della scuola aperta a tutti: «1. Non bocciare. 2. A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo. 3. Agli svogliati basta dargli uno scopo»⁵⁵. Dopo l'aspra denuncia di don Milani, che vedeva gli insegnanti come dei funzionari che bocciavano o promuovevano, con la stessa indifferenza destinata alla compilazione del registro o di semplici atti amministrativi, molti insegnanti raccolsero la sfida e cominciarono ad interrogarsi su come sarebbe stato possibile creare un ambiente scolastico impegnato nel sostegno degli studenti più deboli, nella consapevolezza etico-professionale che i problemi dovrebbero essere risolti a monte e non limitarsi a registrare un risultato⁵⁶.

Oggi ci troviamo di fronte ad uno strano capovolgimento della situazione, come appare evidente dalle parole di una professoressa che a distanza di molti anni, nel 2010, ha sentito il bisogno di rispondere a don Milani, dopo il ritorno ai voti in decimi e dopo che molte esternazioni hanno accusato la scuola di non compiere più selezione. «Siamo solo noi da dentro quelle aule sporche e fredde a difendere il diritto a un futuro migliore per i Gianni di oggi, Noi professoressa. E lo facciamo perché stanno mettendo in pericolo quella possibilità. Ci accusano anzi di bocciare meno, pensa un po', ci vorrebbero arcigne, "rigorose" e pronte a cacciare via quanti non se lo meritano. Ma come fai a distinguere quando un alunno è meritevole per le sue capacità, o meglio, per i suoi "risultati" e quando lo è perché la fortuna non lo ha mai sfiorato?»⁵⁷. Questa è la dimostrazione di come di fronte alla valutazione, possano nascere sentimenti contrastanti, che si annidano *in primis* all'interno del docente che, consapevole del vero valore della valutazione, la utilizza sia come dispositivo per monitorare i processi che per apprezzare

⁵⁴ Cfr. B.M. Varisco, *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Guerini Studio, Milano, 2000.

⁵⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, p. 80.

⁵⁶ Cfr. C. Betti, *Il "nuovo" che sa "d'antico" del ministro Mariastella Gelmini*, cit., pp. 39-40.

⁵⁷ M. Spicola, *La scuola s'è rotta. Lettera di una professoressa*, Einaudi, Torino, 2010, p. 13.

i risultati in uscita. Per tradizione al contrario, la valutazione è stata considerata lo «spauracchio»⁵⁸ della scuola italiana, percepita più come uno strumento di potere, come un adempimento connesso all'insegnamento e non alla promozione delle capacità dei singoli, ciò ha fatto in modo che anche all'esterno si sviluppasse un atteggiamento negativo verso la valutazione e i suoi esiti, da cui sovente scaturiscono conflitti tra docenti e genitori, e motivi di contenzioso tra scuola, famiglie e studenti⁵⁹.

Nel presente la scuola rispetto alla valutazione, almeno per quella degli apprendimenti, sembra aver subito una battuta d'arresto, recuperando forme e modelli in parte superati. In questa sede non vogliamo limitarci a commentare le novità introdotte dalla riforma, e a leggere le recenti disposizioni soltanto attraverso le lenti distorte del dissenso. Infatti per comprendere a fondo cosa c'è che non va nell'idea di valutazione diffusa con il Decreto n. 137/2008, è necessario ripercorrere, seppur per sommi capi, il cammino che la valutazione scolastica nel corso degli ultimi decenni almeno a partire dalla Legge n. 517/1977. Quest'ultima, nella scuola dell'obbligo, prevedeva il passaggio dai voti in pagella alle schede quadrimestrali, nelle quali la valutazione era espressa tramite giudizi di tipo analitico, descrittivo e in forma discorsiva. Il sistema resterà immutato fino all'anno scolastico 1994/1995, durante il quale entra in vigore il «nuovo documento di valutazione», adottato anche a seguito dell'introduzione dei moduli e quindi dell'intervento riformatore, avvenuto a seguito della Legge n. 148/1990. Con il nuovo documento fanno il loro ingresso nella scuola anche gli indicatori, che avrebbero dovuto legare in modo più trasparente i giudizi con le competenze sviluppate e consentire una maggiore confrontabilità dei dati valutativi. Nella prima versione i giudizi dovevano essere espressi attraverso una scala di lettere dalla A alla E, sistema poi modificato sia nel 1995 che nel 1996 nel tentativo di semplificare le modalità di registrazione dei giudizi, per poi arrivare ad una scala formata da 5 giudizi (non sufficiente, sufficiente, buono, distinto, ottimo) con l'eliminazione degli indicatori, per cui il giudizio veniva espresso su valori medi per disciplina, senza alcun riferimento analitico relativo alle singole competenze⁶⁰.

Nonostante i diversi parametri e modi di valutare che si sono avvicendati nel tempo, soprattutto a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso si è sviluppata la consapevolezza dell'utilità della valutazione, sia per monitora-

⁵⁸ Cfr. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari, 1993.

⁵⁹ Cfr. B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano, 2003, p. 113.

⁶⁰ Cfr. M.C. Peccianti, *Valutare per educare*, in «La vita scolastica», 3, 2010, pp. 20-22.

re gli apprendimenti degli alunni che la prassi didattica degli insegnanti, e che essa deve configurarsi come uno strumento trasparente, tempestivo e rigoroso. Per fare questo vanno considerate molteplici attività funzionali alla valutazione. Essa infatti prevede la definizione di obiettivi chiari e perseguibili, la scelta di strumenti di rilevazione, la somministrazione delle prove, la raccolta di informazioni, l'individuazione di parametri di misurazione, l'elaborazione e l'interpretazione dei dati emersi, l'emissione di giudizi, la previsione di successivi interventi di recupero e potenziamento. Ciò fa della valutazione un *continuum* finalizzato alla presa di decisioni, un supporto alla progettazione e alla gestione dei processi formativi, un mezzo di controllo dell'insegnamento e dell'apprendimento⁶¹.

In letteratura a riguardo si parla infatti di diverse funzioni della valutazione:

- *valutazione collettiva iniziale-intermedia*, che precede la scelta delle attività da proporre, che supporta la programmazione didattica a partire dalla disamina dei dati di partenza;
- *valutazione formativa*, che si rivolge all'individuo ed è finalizzata alla valutazione contestuale di come il soggetto accede al processo di apprendimento, mettendo il docente nelle condizioni di compiere eventuali aggiustamenti *in itinere*⁶²;
- *valutazione sommativa*, di tipo individuale e terminale, conclusiva di un processo di apprendimento, finalizzata a rilevare il risultato del lavoro svolto; spesso e a torto, viene utilizzata esclusivamente quando si deve emettere un giudizio, invece potrebbe essere un utile strumento per rendersi conto a che punto sono arrivati gli studenti anche in fasi intermedie del processo stesso;
- *valutazione collettiva terminale*, tesa a valutare quali obiettivi della programmazione sono stati raggiunti, se le attività proposte e gli strumenti utilizzati sono stati funzionali al raggiungimento degli stessi e, di conseguenza, che tipo di implementazione delle competenze è stata raggiunta, il tutto nell'ottica di una valutazione della qualità dell'offerta formativa⁶³.

⁶¹ Cfr. F. Corchia, *Valutazione e qualità dell'istruzione*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 28-29.

⁶² A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Junior, Bergamo, 2004.

⁶³ Cfr. B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, cit., pp. 184-186. Si veda anche: D. Capperucci, *La valutazione degli apprendimenti nella scuola secondaria*, in S. Ulivieri, *Insegnare nella scuola secondaria*, Edizioni ETS, Pisa, 2012.

La prospettiva della valutazione sta modificandosi anche all'interno della scuola, sia per gli strumenti impiegati che per gli oggetti cui essa si riferisce. Accanto alle cosiddette prove tradizionali, come i testi scritti e i colloqui orali, sempre più diffuso è il ricorso alle prove oggettive e ai compiti autentici. Queste trasformazioni sono legate anche alle diverse finalità che oggi la scuola è chiamata a perseguire e che hanno visto il passaggio dalla centralità delle conoscenze a quella delle competenze⁶⁴. Sul fronte degli oggetti della valutazione, questa è stata estesa non solo agli apprendimenti degli alunni, ma anche alla valutazione delle scuole e dei dirigenti scolastici. Da qui l'obbligatorietà per tutte le scuole statali e paritarie a partire dall'anno scolastico 2014/2015, di avviare processi di autovalutazione seguiti dalla predisposizione di piani di miglioramento sui punti di debolezza rilevati (Cfr. D.P.R. n. 80/2013, istitutivo del Sistema Nazionale di Valutazione). La relazione tra valutazione interna/esterna delle scuole e innalzamento della qualità del servizio scolastico diventano un'opportunità per le scuole per conoscersi meglio e incrementare l'efficacia dei propri interventi mediante il coinvolgimento di diversi portatori di interessi⁶⁵.

La valutazione del sistema scuola, sia a livello macro che micro, è un processo complesso, poiché la scuola si configura come un'organizzazione le cui parti dipendono le une dalle altre e che deve rispondere ad una *mission* tesa al perseguimento di obiettivi chiari e condivisi non solo internamente dagli addetti ai lavori ma anche dagli utenti e dalle istituzioni/agenzie del territorio. Per questo scopo i punti di vista sul sistema scuola devono essere molteplici e finalizzati a valutare, per esempio, (se, quando, quali, da chi e verso chi) vengono veicolate le informazioni, si compiono azioni di monitoraggio e azioni di autovalutazione d'istituto⁶⁶.

Uno degli strumenti che può essere utile ai fini della valutazione di sistema, è rappresentato dalle rilevazioni nazionali degli apprendimenti affidate dall'Invalsi. Nel nostro paese le prove strutturate tese a rilevare a livello nazionale l'andamento degli apprendimenti degli studenti in alcune discipline sono state introdotte solo di recente, a partire dal 2008, mentre altri

⁶⁴ Cfr. G. Domenici, *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli, 1996.

⁶⁵ Cfr. M. Castoldi, *La qualità a scuola. Percorsi e strumenti di autovalutazione*, Carocci, Roma, 2005; I. Fiorin, D. Previtali, *Promuovere la valutazione*, La Scuola, Brescia, 2013; J. Scheerens, *School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation*, in D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective*, Elsevier Science, Oxford, 2002.

⁶⁶ Cfr. P. Lucisano, *Fini e strumenti della valutazione di sistema*, in E. Lugarini, *Valutare le competenze linguistiche*, vol. 1, FrancoAngeli, Milano, 2010.

stati membri dell'Unione Europea le hanno previste già da molto tempo⁶⁷. Questo ritardo è giustificato da più ragioni: 1. una consapevolezza maturata solo di recente sull'utilità della valutazione di sistema, sia a livello ministeriale, che regionale, che di scuola; 2. l'individuazione di un apposito Istituto di ricerca nazionale sulla valutazione in grado di predisporre prove valide ed attendibili. È importante ricordare a riguardo che con il D. Lgs. 20 luglio 1999, n. 258, a seguito della trasformazione del preesistente CEDE, Centro Europeo dell'Educazione, è stato istituito l'Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione), al quale è stato affidato, tra gli altri, il compito istituzionale di promuovere rilevazioni nazionali e internazionali sui livelli degli apprendimenti raggiunti in determinate discipline e in determinati periodi del processo di istruzione⁶⁸. Il valore aggiunto che un sistema nazionale di valutazione può rappresentare per le scuole, non è solo quello di consegnare loro i risultati delle prove a cui hanno partecipato, ma la possibilità di compiere confronti potendo comparare i propri risultati con quelli degli altri, aver *benchmark* comuni rispetto ai quali rapportarsi, fornire informazioni utili ed attendibili per integrare la valutazione interna condotta dagli insegnanti e mettere a punto eventuali correttivi alla progettazione di istituto e di classe⁶⁹.

Le iniziative poste in essere a partire dal primo decennio del nuovo millennio fino ad oggi hanno cercato di rimettere al centro della riflessione delle scuole e dei decisori politici il tema della valutazione, rispetto a diver-

⁶⁷ Cfr. M. Castoldi, *Uno sguardo sull'Europa: sistemi di valutazione a confronto*, in Id., *Scuola sotto esame*, La Scuola, Brescia, 2000.

⁶⁸ Cfr. D. Lgs. 20 luglio 1999, n. 258, *Trasformazione del centro europeo dell'educazione in istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1999, n. 59*. D. Lgs. 19 novembre 2004, n. 286, *Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. Cfr. <http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=chiamo>, consultato il 23/02/2015. Si veda inoltre la Direttiva n. 85/2012 *Priorità strategiche dell'INVALSI per gli anni scolastici 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015* e la Direttiva n. 11/2014 *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17*. Per ulteriori riferimenti sui quadri di riferimento delle prove si rimanda al sito: <http://invalsi-areaprove.cineca.it/>, consultato il 23/02/2015. Per ulteriori approfondimenti sul Servizio Nazionale di Valutazione, sulle procedure di campionamento e sulle prove ad esso riferite si rimanda a: E. Figura, R. Ricci, *Il Servizio Nazionale di Valutazione: finalità e caratteristiche*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

⁶⁹ Cfr. E. Figura, R. Ricci, *Il Servizio Nazionale di Valutazione: finalità e caratteristiche*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, cit., pp. 154-155.

si oggetti e contesti, colmando così il *gap* che l'Italia aveva rispetto ad altri paesi, come più volte evidenziato dalla stessa Unione Europea.

L'uso delle prove standardizzate, la possibilità di rilevare dati e valori quantitativi, frequenze, medie, scostamenti, indici di varianza, ecc. ha stimolato il ritorno ad un certo rigore scientifico nella valutazione, che va sicuramente apprezzato, a patto che esso non scada nel tecnicismo e nella semplice lettura del dato. Non dobbiamo dimenticare infatti che le misurazioni sono funzionali a fotografare lo stato dell'arte, la situazione degli apprendimenti degli studenti in un determinato momento del loro processo di crescita, ma tali informazioni vanno correlate alla storia personale di ciascuno, vanno contestualizzate ed interpretate alla luce di molti altri dati che le prove non possono fornire, ma che sono a disposizione degli insegnanti e che quindi devono essere tenute presenti ai fini della valutazione. La valutazione, anche quando affidata a rilevazioni di carattere quantitativo, non può mai essere ridotta al solo trattamento statistico, ma deve utilizzare le fonti e le informazioni numeriche rapportandole al soggetto e alla sua storia personale, per avere un'immagine il più nitida possibile delle potenzialità e dei risultati dello studente.

L'attenzione agli aspetti quantitativi della valutazione è emersa con forza anche a seguito della reintroduzione dei voti in decimi per la valutazione della condotta e del rendimento, a seguito dell'applicazione degli artt. 2 e 3 del D.L. n. 137/2008⁷⁰. Questa disposizione ha generato un certo disorientamento tra gli insegnanti di scuola primaria, più abituati ad utilizzare forme descrittive, sintetiche o analitiche, dell'apprendimento degli studenti. Per un verso l'attribuzione di un voto in decimi può apparire più chiara e di facile interpretazione per le famiglie, nella misura in cui al di sotto dei 6/10 la prestazione non è soddisfacente o comunque non adeguata alle richieste, al di sopra dei 6/10 esprime un grado di apprezzamento soddisfacente o addirittura eccellente. La valutazione numerica permette di creare delle classi

⁷⁰ Cfr. D.L. del 28/08/2008 n. 137, *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. Art. 2. *Valutazione del comportamento degli studenti*. [...] 2. A decorrere dall'anno scolastico 2008/2009, la valutazione del comportamento è espressa in decimi. 3. La votazione sul comportamento degli studenti, attribuita collegialmente dal consiglio di classe, concorre alla valutazione complessiva dello studente e determina, se inferiore a sei decimi, la non ammissione al successivo anno di corso o all'esame conclusivo del ciclo. Art. 3. *Valutazione del rendimento scolastico degli studenti*. 1. Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola primaria la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite è espressa in decimi ed illustrata con giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno. [...] 3. Sono ammessi alla classe successiva, ovvero all'esame di Stato a conclusione del ciclo, gli studenti che hanno ottenuto un voto non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline.

sei sottocampioni, di distinguere ciò che è positivo da ciò che è negativo, ciò che è consolidato da ciò che è ancora incerto. Quello che questa non riesce a fare è descrivere i diversi livelli di padronanza posseduti dagli alunni. La domanda che viene spontaneo porsi di fronte ad una votazione in decimi è: «...7/10 rispetto a che cosa? Cosa sa e sa fare l'alunno che dimostra di avere una preparazione da 7/10?». Per contro la valutazione dell'apprendimento degli studenti non può essere ricondotta e limitata solo ed esclusivamente agli esiti delle prove, poiché in questo modo rischia di appiattirsi soltanto in chiave sommativa, mentre è noto come la valutazione, almeno in ambito scolastico e con soggetti in età evolutiva, non possa circoscriversi solo al grado di *performance* raggiunto in una o più prove, ma deve considerare anche altri aspetti legati alla specificità del singolo e alla sua storia evolutiva. La valutazione in decimi, pertanto, può essere applicata coerentemente e avere un senso in termini docimologici soprattutto se a monte vi è un attento lavoro di descrizione dei livelli di padronanza, delle conoscenze e delle competenze, riferite a ciascun voto in decimi. In questo senso il voto numerico diventa intellegibile, parla, ci informa in merito ai punti di forza e di debolezza dello studente, senza cadere in giudizi perentori, assoluti e definiti una volta per tutte, ma letti sempre guardando ai possibili margini di miglioramento che egli può raggiungere grazie al lavoro con gli insegnanti. A tal riguardo il ricorso alle rubriche di valutazione può essere un valido aiuto per rendere la valutazione più chiara e trasparente, e ridefinirne il senso in chiave formativa, soprattutto quando questa è orientata, come è giusto che sia, soprattutto all'accertamento e alla certificazione delle competenze acquisite.

Da quanto detto finora appare evidente come la valutazione non possa e non debba più essere vista solo come il momento in cui si esprime un giudizio relativamente al profitto di uno studente. Esiste un legame inscindibile tra valutazione e apprendimento che deve essere posto al centro delle riflessioni pedagogiche e della pratica didattica, in modo che l'azione valutativa accompagni tutto il processo formativo, e sia rivolta all'alunno, ai docenti, alla scuola, al sistema scolastico nel suo complesso, affinché tutti possano migliorare e migliorarsi⁷¹.

⁷¹ D. Capperucci, *La valutazione autentica nella scuola delle competenze e del successo formativo*, in Id. (a cura di), cit., p. 64.

5. Contrazione delle risorse e ripercussioni sugli organici

Come abbiamo già visto l'insieme dei provvedimenti legati alla cosiddetta riforma Gelmini, avrebbe dovuto portare ad un risparmio di spesa pari a 7,832 milioni di euro distribuiti, in senso progressivo, dal 2009 al 2012 compreso, detto risparmio sarebbe dovuto derivare principalmente da un risparmio sul personale docente e ATA.

All'indomani delle prime pubblicazioni normative sono stati molti coloro che si sono sbilanciati nel tentativo di prevedere quale sarebbe stato il taglio effettivo destinato al personale docente per ciascun ordine di scuola, ma, il costante susseguirsi di atti normativi, ha permesso solo a posteriori, di conoscere l'effettiva contrazione degli organici, compiuta in particolare nei confronti degli insegnanti di scuola primaria. Nell'anno scolastico 2008/2009, ultimo anno non interessato dalla riforma in cui gli organici sono stati determinati secondo i vecchi criteri, a fronte di 2.564.111 alunni sono state autorizzate 136.964 classi, delle quali 102.694 funzionanti con il modello del modulo e 34.270 a tempo pieno, con l'assegnazione di 226.262 posti in organico di diritto comprendenti tutte le tipologie di posto attivate sul territorio nazionale, ad esclusione dei posti di sostegno e degli insegnanti di religione cattolica⁷². Per l'anno 2009/2010, il primo sottoposto alla nuova modalità di calcolo degli organici, gli alunni sono arrivati a 2.574.163 con l'attivazione di 135.278 classi, di cui 98.880 a tempo normale e 36.398 a tempo pieno, e un organico docenti di 215.502 posti⁷³. È facile rilevare che nell'anno scolastico 2009/2010 si è registrato un aumento di 10.052 alunni per i quali sono state attivate 1.686 classi in meno rispetto all'anno precedente, con 3.814 classi in meno a tempo normale e 2.128 classi in più a tempo pieno e un'assegnazione di organico con uno scarto negativo di 10.760 docenti.

Il primo anno di applicazione della riforma ha messo in evidenza che l'obiettivo del risparmio di spesa previsto dal Ministero, è stato pienamente raggiunto, ma per contro si nota anche che la scelta delle famiglie sembra non essere andata nella direzione sperata. Infatti, il netto aumento della richiesta del tempo pieno può essere spiegato come una resistenza volontaria al nuovo modello introdotto: sul fronte delle scuole esso è stato un modo

⁷² Cfr. M.I.U.R., *Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale della scuola statale. Situazione di Organico di Diritto. Anno scolastico 2008/2009*, 2008, pp. 45-46, http://www.istruzione.it/web/istruzione/org_diritto, consultato il 13/01/2015.

⁷³ Cfr. M.I.U.R., *Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale della scuola statale. Situazione di Organico di Diritto. Anno scolastico 2009/2010*, 2009, pp. 45-46, http://www.istruzione.it/web/istruzione/dotazioni_organiche, consultato il 13/01/2015.

per sfuggire al taglio orizzontale dei posti, per le famiglie l'espressione di un bisogno forte. Onde evitare di doversi confrontare con soluzioni organizzative inedite, esse hanno preferito optare per un modello orario più lungo ormai validato e più adatto a soddisfare le richieste dei genitori lavoratori.

Per ricavare i dati nazionali degli organici degli anni 2010/2011 e 2011/2012 si è ricorso all'uso delle tabelle organiche allegate ai relativi Decreti Interministeriali, che hanno previsto 207.582 posti per l'anno scolastico 2010/2011⁷⁴ e 198.339 per il 2011/2012⁷⁵, arrivando così, rispetto ai posti attivi nell'anno scolastico 2008/2009, ad un taglio di 27.923 posti, pari al 12,34% in tre anni. Scendendo più nello specifico ed andando ad analizzare la situazione della sola provincia di Pistoia, la situazione non cambia. L'organico assegnato alla provincia di Pistoia nell'anno scolastico 2008/2009 è stato di 971 docenti che sono passati a 932 nel 2009/2010 e 916 nel 2010/2011, per arrivare a 866 nell'anno scolastico 2011/2012, facendo così registrare un decremento complessivo di 105 posti, pari al 10,81% nel periodo di riferimento⁷⁶. Per fornire un termine di paragone ancora più comprensibile, 105 insegnanti corrispondono a circa 52 classi a tempo pieno o a 70 classi a modulo.

Il dato da leggere con attenzione, oltre ai numeri riguarda soprattutto la modalità con cui i tagli sono stati effettuati, questi infatti hanno previsto una riduzione orizzontale, andando di fatto a modificare i parametri di calcolo utilizzati per la determinazione dell'organico, senza andare a vedere dove effettivamente si annidavano eventuali sovrabbondanze. Qui si è ritenuto opportuno procedere all'analisi dell'applicazione delle nuove procedure di calcolo organico mettendo a confronto il sistema relativo all'anno scolastico 2008/2009, ultimo anno non interessato dalla riforma Gelmini, con quello applicato a partire dal primo anno di applicazione della riforma, l'anno scolastico 2009/2010, che è stato il riferimento procedurale anche per gli anni successivi⁷⁷. Prima di mettere a confronto le due diverse modalità di calcolo dell'organico, occorre puntualizzare alcuni presupposti:

⁷⁴ M.I.U.R., Tabella scuola primaria allegata alla C.M. 13 aprile 2010, n. 37, *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2010/2011 – Trasmissione schema Decreto Interministeriale*.

⁷⁵ M.I.U.R., Tabella scuola primaria allegata alla C.M. 14 marzo 2011, n. 21, *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2011/2012 – Trasmissione schema Decreto Interministeriale*.

⁷⁶ Fonte: Ufficio Scolastico Territoriale di Pistoia – USR Toscana.

⁷⁷ Di fatto in questi anni vengono introdotte anche altre novità, come ad esempio l'obbligo di utilizzare gli insegnanti specializzati per l'insegnamento della lingua inglese, gli insegnanti cioè titolari di posto comune che possono insegnare L2 nella propria classe, su almeno due classi.

- per l'anno scolastico 2008/2009 la procedura di determinazione dell'organico aveva già subito delle modifiche rispetto al modello originario a seguito della riforma Moratti;
- l'orario di insegnamento di un docente di scuola primaria è stabilito in 22 + 2, ovvero 22 ore di insegnamento e 2 di programmazione⁷⁸;
- il modello originario del tempo pieno prevede il semplice raddoppio dell'organico, per cui ad ogni classe corrispondono 2 docenti, di conseguenza, a fronte di 40 ore di frequenza scolastica degli alunni, di norma distribuite su 5 giorni a settimana, sono assegnate 44 ore di insegnamento;
- i moduli prevedevano l'assegnazione di 3 insegnanti su 2 classi o 4 insegnanti su 3 classi, per una frequenza scolastica prevista dalle 27 alle 30 ore, che potevano essere organizzate in modo flessibile relativamente al numero di rientri pomeridiani e all'adozione della settimana corta, ovvero senza il sabato, prevedendo quindi anche lo sfioramento delle 30 ore.

Partendo da queste precisazioni simuliamo una proiezione dell'organico di una scuola a tempo pieno che comprende 5 classi: le insegnanti assegnate in questo caso sono 10, con 20 ore di compresenza da destinare alle attività di cui abbiamo parlato in precedenza. Compriamo adesso ad una simulazione analoga per una scuola che ha sempre 5 classi, però organizzate secondo il modello dei moduli, in questo caso avremo un'assegnazione complessiva di 7 insegnanti derivanti da 2 insegnanti su 3 classi e da 4 su 3, per un totale di 154 ore di servizio (nel caso specifico non è possibile calcolare con precisione le ore effettive di compresenza in virtù della flessibilità organizzativa dei moduli).

Partendo da questi dati antecedenti l'intervento riformatore di cui abbiamo parlato, per verificare l'impatto sulla scuola primaria del D.L. n. 137/2008 può essere utile risalire alla C.M. 1 febbraio 2008, n. 19, avente per oggetto «Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2008/2009 – Trasmissione schema di Decreto Interministeriale». In questa circolare si prevede che per ciascuna classe, organizzata secondo l'art. 7 del Decreto 59/2004, riforma Moratti, siano assegnate 30 ore non comprensive del tempo dedicato alla mensa e che per le classi funzionanti secondo il modello del tempo pieno, l'organico, stabilito a livello nazionale, debba corrispondere a 40 ore settimanali comprensive di mensa. Per il tempo pieno si è assistito di fatto ad una semplice conferma del numero di

⁷⁸ Cfr. Art. 28, comma 5, Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro - Comparto Scuola, 2006/2009.

classi e del relativo organico, mentre per l'ormai ex-modulo la modalità di calcolo è stata modificata.

Procediamo ora con la simulazione relativa sempre alla stessa scuola di 5 classi: in questo caso verranno assegnate 30 ore per classe, ovvero un totale di 150 ore. Se le paragoniamo con quelle derivanti dal modello originario, vedremo che all'appello ne mancano solo 4, e considerando il fatto che le scuole, in attuazione dell'autonomia, potevano scegliere se attivare o meno le ore opzionali oppure proporre solo le 27 appartenenti al curriculum obbligatorio, e eventualmente avrebbero potuto organizzare in modo flessibile la didattica, è facile comprendere che la scuola in questione non ha dovuto subire, di fatto, grossi scossoni.

Con la C.M. del 2 aprile 2009, n. 38, è entrato in vigore il nuovo calcolo organico che prevede, secondo la riforma Gelmini, per la scuola primaria una complessa procedura, confermata con un'attuazione progressiva fino alla piena messa a regime negli anni successivi. Per l'organico del tempo pieno si è proceduto ancora una volta all'assegnazione di 2 insegnanti per classe, ma dal momento che le compresenze non possono più essere mantenute per volontà della legge, le 4 ore a disposizione dovranno essere utilizzate per l'ampliamento dell'offerta di tempo pieno o per l'ampliamento dell'offerta, compreso il tempo mensa, delle classi che ne hanno necessità. Prendendo a riferimento sempre la stessa situazione di partenza e mettendo in evidenza che sono 20 le ore di compresenza complessive derivanti dall'organico assegnato per 5 classi è chiaro che, anche a fronte della stessa tipologia di assegnazione, le scuole nella loro autonomia sono state costrette ad utilizzare le risorse in altro modo.

Continuando con la nostra disamina, per le altre tipologie di classi ci scontreremo con un'architettura di non immediata e facile comprensione. Abbiamo già detto che il nuovo calcolo organico andrà a regime per il totale delle classi in modo progressivo, infatti per il primo anno del nuovo calcolo organico, si prevede un'assegnazione per le classi prime di 27 ore settimanali e per le classi successive alla prima di 30 ore, scalando poi sempre di una classe fino ad arrivare al completamento del ciclo. A seguito di questa assegnazione oraria, dividendo semplicemente per 22 il risultato, è possibile individuare l'organico corrispondente e, in caso di frazioni uguali o superiori a 12 ore, si procede all'assegnazione di un ulteriore posto intero. Questo però è accaduto solo per il primo anno di applicazione del nuovo calcolo, in quanto per gli anni successivi è stata prevista la possibilità di creare i cosiddetti spezzoni orari, ovvero frazioni orarie inferiori alla costituzione di un posto intero di 22 ore.

Prima di andare avanti con la nostra simulazione, appare doveroso sottolineare che anche per le classi funzionanti a 24 ore settimanali, sono state as-

segnate 27 ore, andando quindi a creare delle compresenze, da utilizzarsi come nel caso del tempo pieno. Prendiamo in esame la stessa scuola con le sue 5 classi tra cui una classe prima cui si applica la riforma Gelmini, per cui l'orario assegnato sarà di 147 ore, corrispondenti a 6 insegnanti e 15 ore, che in questo caso sono state arrotondate arrivando al completamento del posto⁷⁹. Quindi, già basandosi su questo primo anno di introduzione del nuovo calcolo organico è facile capire la crescente e progressiva diminuzione del numero dei docenti necessari e quindi la contrazione dell'organico.

Negli anni successivi al primo, attuativo della riforma, sono state introdotte altre novità, riportate in appositi Decreti Interministeriali in materia di calcolo organico, come indicato di seguito:

- la progressiva applicazione delle 27 ore;
- la progressiva diminuzione delle classi a 30 ore;
- l'obbligatorietà di insegnare inglese per le insegnanti specializzate in almeno due classi⁸⁰.

A seguito di questi ulteriori cambiamenti, tornando alla nostra simulazione per l'anno scolastico 2010/2011, avremmo un'assegnazione di 144 ore corrispondenti a 6 insegnanti e 12 ore, per arrivare al 2011/2012 ad un totale di 141 ore, che corrispondono a 6 insegnanti e 9 ore. Procedendo per estensione di norma e considerando che per l'anno scolastico 2011/2012 restano ancora a 30 ore le classi IV e V, possiamo ipotizzare che l'anno scolastico 2013/2014 sarà l'anno di pieno compimento della riforma e che arriveremo ad avere, sempre per la stessa scuola, 135 ore corrispondenti a 6 insegnanti e 3 ore.

Facciamo adesso un po' di confronti con la situazione iniziale: questi appaiono semplici nel caso del tempo pieno, in quanto le ore di compresenza da poter e dover utilizzare in altro modo corrispondono, come abbiamo detto, a 20 ore, ovvero a metà dell'orario di funzionamento di un'altra classe a tempo pieno. Per il tempo normale le cose non sono di immediata lettura, ma nell'ipotesi che si proceda anche negli anni futuri nella stessa dire-

⁷⁹ A patto che il posto in questione non sia già intero, ma derivante dalla somma di uno spezzone di 7 ore di un'altra scuola della stessa istituzione scolastica, essendo l'organico assegnato per istituzione e non per singolo plesso scolastico. In altre parole, si può verificare la situazione che un insegnante abbia la composizione del posto divisa, già in organico di diritto, su due o più scuole, un po' quello che accade ai docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado in presenza di una cattedra orario esterna (COE).

⁸⁰ C.M. 13 aprile 2010, n. 37, *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2010/2011 – Trasmissione schema Decreto Interministeriale* e C.M. 14 marzo 2011, n. 21, *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2011/2012 – Trasmissione schema Decreto Interministeriale*.

zione, arrivando alla piena attuazione della nuova modalità di calcolo organico, si arrivano a perdere per ciascuna delle situazioni corrispondenti alla nostra ipotetica scuola, 19 ore.

Questa rapida serie di simulazioni ci fa comprendere meglio quanto le scelte di sistema abbiano poi delle ricadute dirette sulle scuole e sull'utenza. Quando queste scelte sono effettuate attraverso la logica dei tagli orizzontali, senza cioè considerare altre variabili che potrebbero invece concorrere ad introdurre un calcolo legato alla complessità, al contesto territoriale e socio-economico in cui è inserita la scuola, alla tipologia di utenza, alla presenza di alunni stranieri, disabili o con bisogni educativi speciali, al numero di alunni per classe, ecc., allora si corre il rischio di introdurre delle riforme che non mettono le scuole nelle condizioni di operare bene e soprattutto di venire in contro agli alunni e alle famiglie in difficoltà. Al contrario siamo convinti che le politiche per l'istruzione debbano puntare a migliorare le condizioni sociali dei cittadini e nel fare questo una congrua distribuzione delle risorse può essere determinante per garantire a tutti un reale diritto allo studio nella prospettiva del successo formativo.

Parte seconda

L'insegnante di scuola primaria: competenze, funzioni e nuove prospettive nell'organizzazione del lavoro

1. L'architettura della scuola primaria dopo la riforma Gelmini: un'indagine esplorativa sulla percezione del cambiamento e sull'organizzazione del lavoro degli insegnanti (I parte)

1. Competenze e profilo professionale dell'insegnante di scuola primaria

I recenti provvedimenti di modifica dell'ordinamento e del curriculum della scuola primaria hanno introdotto dei cambiamenti anche per ciò che riguarda le competenze e il profilo professionale dei docenti. Molteplici sono le pubblicazioni presenti nella letteratura nazionale e internazionale sulle competenze degli insegnanti di scuola primaria, che hanno indagato sia l'evoluzione della figura del «maestro» nel corso del tempo che i compiti educativo-didattici ad esso assegnati¹.

Il profilo professionale degli insegnanti primari è cambiato storicamente in base alle diverse finalità che il legislatore ha assegnato alla scuola prima-

¹ Cfr. G. Bandini, C. Benelli (a cura di), *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova, 2011; C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Edizioni Unicopli, Milano, 2009; R. Biagioli, T. Zappaterra (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, 2010; F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, *Le professionalità educative. Tipologie, interpretazione e modello*, Carocci, Roma, 2003; E. Catarsi, *Competenze didattiche e professionalità docente, curriculum e relazione nella scuola primaria e secondaria*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa), 2008; P. Cattaneo et al., *Essere docente tra autonomie e riforme*, La Tecnica della Scuola, Catania, 2006; E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia, 2004; G. Franceschini, *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna, 2012; G. Fumarco, *Professione docente. Ruoli e competenze*, Carocci, Roma, 2006; V. Grion, *Insegnanti e formazione*, Carocci, Roma, 2008; L. Molinari, P. Felicioni, C. Sabatini, *La professione docente nella scuola autonoma*, Anicia, Roma, 2012; E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, 2004; P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002; M.G. Riva (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2008; A. Santoni Rugiu, *Maestre e Maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006.

ria. Da iniziali funzioni di lotta all'alfabetismo previste dalle riforme dei primi del Novecento, si è passati poi alla scuola asservita al regime fascista concepita come strumento di propaganda e diffusione dell'ideologia nazionalista, alla scuola dell'attivismo pedagogico centrata sulla partecipazione democratica e sull'operosità del bambino, per giungere - a grandi passi - alla scuola dei saperi e degli apprendimenti di base descritta nei Nuovi Programmi dell'85 e alla scuola dei traguardi di sviluppo delle competenze e delle competenze chiave di cittadinanza delle ultime *Indicazioni Nazionali per il curricolo*. Con il variare dell'assetto e degli scopi istituzionali della scuola primaria è cambiato anche il profilo professionale degli insegnanti che alle iniziali competenze di cura e di «accudimento» dei piccoli, ha visto affiancarsi anche competenze epistemologiche sui diversi saperi disciplinari, competenze metodologico-didattiche connesse alla trasmissione delle conoscenze e delle abilità di base, alle strategie relazionali e comunicative, alla progettazione didattica, alla valutazione degli apprendimenti, ecc.

Oggi l'agire competente degli insegnanti primari si esprime su molteplici fronti, perciò la conoscenza delle discipline e delle didattiche disciplinari rappresenta solo una delle competenze che i docenti devono mettere in campo. Tali competenze per giunta devono essere costantemente aggiornate e adattate alle molteplici situazioni che gli insegnanti si trovano a fronteggiare nel corso dell'attività didattica e che richiedono una notevole capacità di strutturazione dei problemi, ricerca di possibili soluzioni e valutazione dei comportamenti posti in essere.

A fronte delle competenze specifiche riportate di seguito, utili a tracciare un profilo dinamico dell'«insegnante esperto», espressione di una *expertise* solida, rigorosa ma al tempo stesso flessibile, ci preme richiamare una meta-competenza che sta sopra a tutte le altre, di cui J. Dewey, D.A. Schön e J. Mezirow² hanno parlato a lungo, ovvero la competenza riflessiva. Il saper riflettere sui processi didattici, sulle dimensioni organizzative, sulle strategie relazionali, sugli «impliciti» che muovono e orientano (spesso anche in modo condizionante) l'agire dei docenti, significa considerare l'intervento didattico come un costante percorso di «ricerca-formazione», che permette di indagare in profondità i problemi del fare scuola, ponendosi in una condizione di co-

² Cfr. J. Dewey (1938), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1949; J. Mezirow (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003; D.A. Schön (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993; Id. (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

stante apprendimento³. Percepire l'agire didattico come un processo di ricerca concorre per un verso a smascherare gli impliciti che stanno alla base delle proprie scelte didattiche, rendendoli più chiari e manifesti (*in primis* a se stessi e poi agli altri: colleghi, genitori, alunni, ecc.), per un altro consente di osservare criticamente in corso d'opera le correlazioni esistenti tra i processi realizzati e i risultati conseguiti, considerando l'efficacia e il valore aggiunto che questi hanno determinato per l'apprendimento di bambini e adolescenti. La valenza formativa dell'agire riflessivo applicato all'insegnamento, infatti, concorre a dotare di senso le scelte didattiche, le loro ricadute, gli effetti interni ed esterni alla scuola, la fattibilità e la durata dei cambiamenti introdotti. A partire da questa capacità riflessiva, investigativa dell'insegnante, prende avvio la strutturazione della sua professionalità, nella diffusa consapevolezza che né la formazione iniziale né quella in servizio, potranno riuscire a dotare i docenti di tutte le competenze di cui essi oggi hanno bisogno per fronteggiare le emergenze che si presentano in classe. Ciò può realizzarsi nella misura in cui il docente è in grado di analizzare, selezionare, valutare, criticare la propria esperienza, nella misura in cui essa non si limita alla ripetizione «routinaria» di prassi dettate dall'abitudine, ma si configura come la continua ricerca di soluzioni pertinenti in grado di generare cambiamento e innovazione. L'esperienza didattica, grazie alla riflessività, si arricchisce di interrogativi, di problematicità, di ipotesi da vagliare, di strategie risolutive da verificare sul campo, permettendo di riconoscere quali aspetti abbiano portato al successo e quali vadano invece modificati. In questo modo è possibile arricchire costantemente la propria professionalità, identificando quali innovazioni e trasformazioni sono intercorse rispetto all'agire professionale pregresso, al punto tale da generare nuovi apprendimenti, nuove competenze.

Le competenze che oggi sono richieste all'insegnante nell'esercizio della propria professione necessitano di essere correlate tra loro, al fine di intervenire in modo mirato, ma senza perdere di vista la globalità del problema che si sta cercando di fronteggiare⁴. Tali competenze sono - almeno in parte - riportate anche nella normativa⁵, ma la difficoltà di definirle una volta per tutte sta proprio nella connotazione «situazionale» dell'insegna-

³ Cfr. L. Darling-Hammond, G. Sykes (a cura di), *Teaching as a learning profession*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.

⁴ Cfr. P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000; Id., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.

⁵ Cfr. Decreto 10 settembre 2010, n. 249 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».

mento-apprendimento⁶, che difficilmente, se non per certi aspetti, si presta ad essere ricondotta a protocolli standardizzati.

Ad un insegnante oggi viene richiesto di padroneggiare:

- *competenze disciplinari*, legate alle epistemologie e ai nuclei fondanti dei saperi, senza trascurare gli elementi di interconnessione tra ambiti vicini, nella prospettiva dell'interdisciplinarietà e della transdisciplinarietà;
- *competenze psico-pedagogiche*, relative alla costruzione di percorsi di apprendimento adeguati al grado evolutivo degli alunni, alla comunicazione scuola-famiglia, alla costruzione di rapporti collaborativi sia con i colleghi che con le istituzioni e le agenzie formative del territorio;
- *competenze metodologico-didattiche*, inerenti l'utilizzo consapevole di modelli e strumenti di progettazione didattica, il ricorso a strategie e tecniche didattiche sempre più diversificate e calibrate attorno ai bisogni formativi degli alunni, la messa in pratica di strategie di *problem solving*, di indagine, di meta-analisi delle prassi didattiche, la capacità di documentare i processi e i prodotti dell'azione educativa, lo sviluppo di competenze sia disciplinari che trasversali;
- *competenze organizzative*, riconducibili a molteplici modelli di funzionamento della didattica, alla gestione dei tempi e degli spazi, alla creazione di attività e contesti laboratoriali, anche mediante l'uso delle ICT, all'adozione di soluzioni organizzative ispirate al *cooperative learning*, alla *peer education*, ad un'articolazione funzionale del gruppo-classe;
- *competenze relazionali*, finalizzate al confronto costatante e produttivo con i colleghi, con la dirigenza, con le famiglie degli alunni, con gli *stakeholders* in fase di progettazione delle attività di formazione; competenze queste ultime che connotano lo stare e il lavorare bene assieme, che promuovono la partecipazione, la cooperazione, la comunicazione, l'empatia, la mediazione dei conflitti;
- *competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*, come previsto dal D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, gli insegnanti devono saper interpretare le potenzialità e i livelli di responsabilità che caratterizzano le istituzioni scolastiche che godono di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Potenzialità che consentono ambiti regolamentati di autonomia funzionali a rendere più flessibile e contestualizzato l'intervento didattico, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libera scelta dei genitori, del diritto all'apprendimento degli alunni;

⁶ Cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge (UK), 1990.

- *competenze interculturali*, connesse alla promozione, alla relazione e allo scambio tra culture diverse a partire dalla didattica, dalla differenziazione dell'offerta formativa e dalla valorizzazione delle differenze culturali, sociali e religiose nella prospettiva dell'accoglienza e dell'inclusione di tutti;
- *competenze legate all'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali*, da esprimere nei rapporti con le famiglie, con l'équipe multiprofessionale, nell'individuazione dei quadri nosografici, nell'interpretazione delle diagnosi funzionali, nella progettazione di piani educativi individualizzati/personalizzati in grado di valorizzare il potenziale degli alunni con disabilità, nella capacità di raccordare il proprio lavoro con quello condotto da enti e strutture extrascolastiche, nel disporre di strategie e tecniche didattiche in grado di individuare difficoltà legate ai disturbi specifici di apprendimento (DSA), avvalendosi di strumenti compensativi e dispensativi⁷;
- *competenze linguistiche legate all'insegnamento delle lingue straniere*, con particolare attenzione alla lingua inglese di livello B2 secondo quanto previsto dal «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue», adottato nel 1996 dal Consiglio d'Europa e alla possibilità di attivare in via sperimentale, già nella scuola primaria, moduli CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) finalizzati a supportare l'apprendimento della lingua e della cultura di altri paesi;
- *competenze digitali*, che attengono alla capacità di utilizzo di semplici software multimediali, all'accesso a contenuti digitali e ad ambienti di simulazione guidati. A livello prettamente didattico dette competenze sono finalizzate all'adozione di soluzioni innovative anche mediante il ricorso a internet, blog, podcasting, lavagne interattive multimediali, piattaforme di cooperative learning, classi virtuali, gruppi interattivi, comunità di pratica, ecc.;
- *competenze orientative*, relative alla capacità di promuovere il valore orientativo delle discipline, di supportare i processi di autoanalisi degli studenti, di promuovere interventi formativi e informativi finalizzati alla conoscenza di sé e dell'offerta formativa territoriale, di costruire rapporti con scuole di ordini e gradi diversi anche mediante l'attivazione di accordi di rete e protocolli;
- *competenze docimologiche*: legate all'individuazione di criteri e parametri per la valutazione degli apprendimenti, all'uso consapevole di di-

⁷ Cfr. Direttiva MIUR *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 27 dicembre 2012.

spositivi di valutazione, sia quantitativi che qualitativi, alla lettura e analisi dei dati derivanti dalle prove strutturate nazionali, alla messa in opera di processi di autovalutazione d'istituto tesi alla progettazione di futuri piani di miglioramento⁸;

- *competenze di ricerca*, riferite alla capacità di condurre indagini empiriche sulla didattica, percorsi di ricerca-azione tesi alla risoluzione di problemi educativi, didattici, organizzativi; saper leggere elaborare e interpretare dati raccolti attraverso rilevazioni qualitative e quantitative, utilizzare diversi strumenti di ricerca (questionari, interviste, focus group, griglie di osservazione, prove strutturate, test, ecc.).

Per far sì che un profilo professionale così articolato si doti di competenze tanto complesse, oltre all'ineludibile supporto fornito dalla formazione (iniziale e in servizio), devono essere garantite anche condizioni legate all'organizzazione del lavoro, tali da lasciare spazio alla dimensione riflessiva, sia nella prospettiva della ricerca che dell'apprendimento dall'esperienza. In questo senso, le decisioni ordinamentali volute dal legislatore sulla struttura del sistema d'istruzione, sull'organizzazione interna degli ordini e gradi scolastici influiscono direttamente sulla qualità del lavoro dei docenti e di conseguenza sull'efficacia dell'insegnamento.

La ricerca riportata nelle pagine che seguono intende analizzare proprio in che misura le riforme ordinamentali possono incidere sull'organizzazione del lavoro dei docenti e sul loro grado di soddisfazione. Nello specifico si sono volute indagare le ricadute sulla qualità del lavoro dei docenti primari, introdotte dal Decreto Legge 1° settembre 2008, n. 137⁹, a seguito della reintroduzione del maestro unico-prevalente.

2. Ricerca educativa sulla professionalità docente e uso del questionario come strumento di indagine

Come noto le ricerche in educazione, anche quelle relative alla professionalità docente, possono nascere per rispondere a molteplici interrogativi, in relazione alle diverse finalità che si intendono perseguire. In ogni caso è

⁸ D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80 - *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione*; Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014 – *Priorità strategiche del Sistema nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017*; C.M. n. 47 del 21 ottobre 2014 – *Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione*.

⁹ Cfr. Decreto Legge 1° settembre 2008, n. 137 recante «Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università», in seguito convertito con modifiche nella Legge 30 ottobre 2008, n. 169.

importante impostare in modo rigoroso il processo di ricerca, individuando con chiarezza le finalità dell'indagine, l'ipotesi di partenza, il disegno di ricerca, le modalità e gli strumenti di raccolta, elaborazione e interpretazione dei dati, quindi, «fare ricerca significa, in un'ampia accezione, utilizzare un metodo rigoroso per affrontare un problema in modo critico»¹⁰.

In base alle domande di partenza cui si intende rispondere si legano le finalità stesse della ricerca. Tra queste finalità può esserci quella di indagare a fondo un fenomeno, individuando possibili rapporti di causalità tra variabili (dipendenti e indipendenti) e addivenire così ad esiti generalizzabili in grado di spiegare il fenomeno indagato al di là del campione coinvolto. In questo senso la ricerca empirico-sperimentale, mediante il ricorso a disegni sperimentali e correlazionali¹¹, è in grado di spiegare le evidenze che emergono dalle rilevazioni e misurazioni effettuate, ampliando così la conoscenza dei fenomeni educativi. In altri termini «la sperimentazione può essere definita uno sforzo sistematico di comprensione, vale a dire un'organizzazione del pensiero, che cerca di recuperare dati scientifici di un certo fenomeno, il quale si presenta complesso e non chiaramente identificabile o almeno definibile»¹².

In altri casi le ricerche possono essere finalizzate alla risoluzione di un problema percepito come importante dalla comunità scientifica, ma ancor di più da coloro che operano direttamente nei contesti dell'educazione (*communities of practitioners*) e si trovano a dover gestire situazioni complesse che richiedono di essere conosciute, per poi diventare oggetto di interventi in situazione. In questi casi il ciclo euristico ha origine dal problema originario e ad esso ritorna nella misura in cui esso viene superato, risolto solo parzialmente o non risolto affatto; in quest'ultimo caso è necessario sottoporre a revisione l'iter di ricerca intrapreso per accertare cosa non è

¹⁰ S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 1998, p. 2.

¹¹ Cfr. D.T. Campbell, T.D. Cook, *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*, Houghton Mifflin, Boston/New York, 1979; D.T. Campbell, T.D. Cook, W.R. Shadish, *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*, Houghton Mifflin, Boston/New York, 2002; D.T. Campbell, J.C. Stanley, *Experimental and Quasi-experimental for research*, Houghton Mifflin, Boston/New York, 1963; C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma, 2005; J.W. Creswell, *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Sage Publications, California, 2003; R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002; L. Trisciuzzi, F. Corchia, *Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi*, ETS, Pisa, 1999³.

¹² L. Trisciuzzi, F. Corchia, *Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi*, cit., p. 22.

andato a buon fine o se sia necessario riformulare l'ipotesi iniziale o l'impostazione della ricerca. Sul piano metodologico, la ricerca-azione, la ricerca-intervento sembrano essere le modalità più efficaci a fronteggiare questo genere di situazioni¹³. I risultati che si conseguono presentano un grado soddisfacente di validità interna, mentre sono più carenti per quanto riguarda la validità esterna, i risultati conseguiti, infatti, pur essendo efficaci, solitamente sono poco generalizzabili ad altri contesti e ad altri campioni.

Nei casi in cui il problema oggetto della ricerca sia particolarmente articolato, risultato del concorso di più variabili, può risultare utile sospendere temporaneamente la parte prettamente operativa della ricerca, di intervento e di manipolazione delle variabili, per condurre indagini esplorative aventi lo scopo di comprendere meglio il problema in questione e procedere poi con rilevazioni quantitative di carattere empirico-sperimentale o di ricerca-azione.

La ricerca esplorativa punta a fornire una rappresentazione più chiara dell'oggetto d'indagine. Per questa ragione essa viene definita anche ricerca descrittiva, in quanto è funzionale ad implementare i livelli di conoscenza di un determinato fenomeno, fino a poter giungere a formulare delle ipotesi interpretative del fenomeno stesso che poi potranno essere dimostrate empiricamente¹⁴. I metodi e le tecniche della ricerca esplorativa non sono in grado di misurare rapporti causali fra fattori diversi, tutt'al più possono far intravedere possibili correlazioni, connessioni, legami, ecc., al contrario permettono di raccogliere informazioni relative alla realtà studiata, possono far emergere problemi e punti di debolezza, evidenziare criticità che inserite all'interno di una matrice-dati, possono essere utili a definire meglio le variabili in gioco. Anche in questi casi è necessario adottare uno strumento altamente strutturato da utilizzare con tutto il gruppo della ricerca che, pur non avendo le caratteristiche di un vero e proprio campione sperimentale, perché solitamente già esistente e precostituito e non formato casualmente sulla base delle caratteristiche dell'universo, esso è comunque in grado di fornire informazioni significative sulla micro-realtà cui si riferisce¹⁵.

Uno degli strumenti che risponde alle esigenze sopra espresse, tendenzialmente utilizzato come alternativa all'intervista, è il questionario, di cui si è avvalsa anche la ricerca presentata nell'ultimo capitolo del libro¹⁶.

¹³ Cfr. F. Cambi (a cura di), *Ricerca-Azione e scuola. Materiali di riflessione*, IRRE Toscana, Firenze, 2007; B. Losito, *Che cos'è la ricerca-azione?*, Regione Piemonte, Rete Regionale di Servizi per l'Educazione Ambientale, fasc. 3, 1993.

¹⁴ Cfr. R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

¹⁵ Cfr. R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, cit., pp. 13-16.

¹⁶ Cfr. E. Gattico, S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantita-*

Il questionario «è uno strumento che contiene un certo numero di domande organizzate in modo tale da ottenere informazioni in forma scritta, precise e confrontabili»¹⁷. In ambito educativo, viene spesso utilizzato per riuscire a cogliere le opinioni su una determinata questione, oppure per rilevare dati dai soggetti interpellati i quali, spesso, sono gli unici detentori dell'intero ventaglio di informazioni necessarie alla ricerca¹⁸.

L'indagine mediante questionario rappresenta una delle tecniche più utilizzate, in quanto ci permette di rilevare, quantificare e valutare l'estensione e la diffusione di uno specifico fenomeno e di una o più caratteristiche ad esso riferite nell'ambito di una determinata realtà. Questo prevede che il ricercatore conosca, almeno in parte, la realtà che intende indagare o che sia comunque a conoscenza di alcuni fenomeni o di alcune caratteristiche, ovvero che possieda dati parziali che devono essere completati o ampliati al fine di poter procedere ad una successiva interpretazione su base quantitativa e qualitativa¹⁹. In particolare, come avremo modo di dire meglio nel paragrafo successivo, è indispensabile decidere come predisporre le domande del questionario sia in merito agli aspetti da indagare che al formato. Nel primo caso è importante che siano chiare le finalità della somministrazione del questionario e quali campi si intendono indagare, quali sono prioritari rispetto ad altri, quanti *item* dedicare a ciascuno di essi. Nel secondo diventa centrale la scelta del tipo di domande da porre ai rispondenti, occorre quindi chiedersi se avvalersi, per esempio, di domande a risposta chiusa (univoca o a scelta multipla), questo solitamente avviene quando si intende approfondire aspetti e fenomeni in parte già noti rispetto ai quali si vogliono raccogliere dati ulteriori, oppure se si valuta opportuno ricorrere a domande a risposta aperta che, avendo un minor grado di strutturazione, richiedono una codifica *ex post*, ma che consentono di rilevare dati in profondità, di sondare la percezione dei soggetti coinvolti, di disporre di una maggior ricchezza di informazioni. Per questo motivo il questionario dovrà contenere domande intenzionalmente significative, nella misura in cui esse sono utili e funzionali a perseguire lo scopo per cui è stata predisposta la ricerca.

ti-vi, Mondadori, Milano, 1998, pp. 115-116.

¹⁷ P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002, p. 192.

¹⁸ Cfr. G. Domenici, *Metodologia della ricerca educativa. Corso introduttivo*, Monolite, Roma, 2006, p. 70.

¹⁹ Cfr. E. Gattico, S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi-vi*, cit., p. 117.

2.1. La costruzione di un questionario

La costruzione di un questionario deve avvenire secondo precisi criteri metodologici, affinché le domande formulate, e quindi le risposte ottenute, risultino rilevanti rispetto agli scopi della ricerca. A tal fine è consigliabile, prima di procedere all'elaborazione del questionario, effettuare un'indagine preliminare che consenta, da un lato, di individuare con maggiore chiarezza gli elementi caratterizzanti la situazione in esame e, dall'altro, di comprendere quale tipo di informazioni possono fornire soggetti con caratteristiche simili a quelli selezionati per la ricerca vera e propria.

Si dovrà prestare particolare attenzione sia alla scelta delle domande che alla loro costruzione, in quanto i singoli *item* devono consentire al rispondente di poter fornire una risposta che potrà essere successivamente interpretata in modo univoco. Per questo scopo la codifica delle risposte aperte potrà rivelarsi particolarmente utile. Sarà quindi necessario, in fase di costruzione del questionario, seguire uno schema operativo che, dopo aver elaborato un modello generale di riferimento basato sul progetto di ricerca, potrà prevedere:

- scelta delle domande nell'ottica di una reale funzionalità con il progetto di ricerca esplicitato nel modello generale di riferimento;
- formulazione delle domande in modo che queste siano rispondenti alle esigenze della ricerca;
- stesura delle istruzioni affinché i dati forniti attraverso le risposte non siano poi inutilizzabili²⁰.

Per giungere alla scelta delle domande è fondamentale compiere uno studio preparatorio che permetta di evidenziare quelli che sono gli aspetti maggiormente significativi, critici e magari meno indagati del tema che si intende affrontare. In questa fase può rivelarsi utile condurre delle interviste libere o semistrutturate a testimoni privilegiati, costituire piccoli *focus group* con soggetti che presentano caratteristiche simili a quelle del campione/gruppo di riferimento.

Per quanto riguarda invece la formulazione delle domande, come abbiamo già anticipato, il questionario può essere costituito da domande chiuse e/o aperte che hanno caratteristiche diverse, e che possono risultare più o meno funzionali a seconda dell'oggetto da indagare.

Le domande aperte lasciano al rispondente piena libertà di risposta, che potrà esprimersi, nell'interesse di chiarire la propria posizione, anche attra-

²⁰ Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit., p. 193.

verso esempi e comunque avrà la possibilità di argomentare la propria posizione, magari non ritrovandola tra le opzioni tipiche delle domande chiuse, questi potrà inoltre fornire ulteriori elementi aggiuntivi non precedentemente ipotizzati dal ricercatore. Nel contempo, però, questa tipologia di domande può mettere in difficoltà chi non possiede sufficiente dimestichezza con l'espressione in forma scritta delle proprie idee, oltre ad essere una metodologia che tende a impegnare maggiormente il rispondente, anche in termini strettamente temporali. Inoltre, le risposte alle domande aperte sono più difficilmente standardizzabili, per cui la fase di registrazione dei dati sarà sicuramente più complessa e il ricercatore quindi sarà costretto a raccogliere le risposte in gruppi il più omogenei possibili, con il rischio di perdere quantità e qualità delle informazioni. In altri termini, dovrà *ex post* compiere le azioni (di codifica) che, con l'uso di domande chiuse, farebbe *ex ante*²¹.

Le domande chiuse risultano essere meno impegnative per il rispondente, in quanto di solito non occorre molto tempo per fornire una risposta e il rispondente sarà tenuto a rimanere concentrato soprattutto sul contenuto del questionario, senza di fatto poter spaziare e aggiungere dati che magari non risulterebbero funzionali alla ricerca. Inoltre, le domande chiuse che prevedono delle opzioni di risposta, dette anche domande strutturate, spesso fungono da spiegazione per comprendere a pieno il senso dell'*item* e, quindi, la tipologia di domanda finisce per favorire essa stessa la possibilità che il rispondente fornisca la risposta più corretta per lui. Il vantaggio principale nell'uso delle domande chiuse è dato dall'immediatezza della codifica delle risposte e dalla relativa rapidità di inserimento delle stesse nella matrice-dati che sicuramente sarà stato possibile costruire ancor prima di avere la restituzione dei questionari con le domande compilate. Facendo quindi un parallelo con quanto detto relativamente alle domande aperte, appare ovvio rilevare che le domande chiuse non potranno far emergere altre informazioni aggiuntive alle opzioni preventivamente scelte dal ricercatore, fino alla possibilità che un rispondente non riesca a trovare una possibile risposta che lo rappresenti, situazione che, se ripetuta più volte durante la compilazione del questionario, potrebbe far insorgere nel rispondente una sensazione di frustrazione tale da indurlo ad interrompere la compilazione²².

Le due tipologie di domande qui considerate possono essere presenti entrambe all'interno dello stesso questionario. Si può inoltre prevedere che l'ultima opzione fornita in caso di domande chiuse venga formulata per

²¹ Cfr. E. Gattico, S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, cit., pp. 121-122.

²² Cfr. Ivi, pp. 122-125.

esteso dallo stesso rispondente, qualora questi non si riconosca in nessuna di quelle proposte, oppure è possibile prevedere sempre un'ultima opzione, la dicitura «altro: ...», evitando così di imporre al soggetto risposte non pertinenti o nelle quali non si identifica²³.

La scelta dell'una o dell'altra tipologia di domande va effettuata tenendo conto dei vantaggi che ciascuna di esse offre, anche in relazione all'oggetto/situazione/problema che si sta indagando ed agli scopi della ricerca.

Tutte le domande che compongono un questionario, siano esse aperte o chiuse, devono essere chiare, facilmente comprensibili e non ambigue, cioè interpretabili in modo univoco. Le domande dovrebbero essere espresse il più brevemente possibile, tenendo però in considerazione, sia il fatto di riuscire a fornire tutti gli elementi necessari relativi alla richiesta che si sta sottoponendo, sia rendere chiaro l'oggetto della domanda, soprattutto quando si stanno indagando questioni di carattere strettamente personale o meglio che richiedono l'espressione di un giudizio personale, di un punto di vista, di una percezione, di un apprezzamento, l'indicazione del grado di soddisfazione riscontrato dal soggetto. In taluni casi può essere utile far riferimento a questioni concrete, anche attraverso eventuali esemplificazioni tese a fornire ai rispondenti elementi utili, punti di riferimento chiari, volti a facilitare la comprensione della domanda e quindi la risposta. Particolare attenzione dovrà essere dedicata all'adozione di un adeguato registro linguistico, infatti, a seconda dell'argomento che si vuole trattare e della tipologia del campione a cui verrà somministrato il questionario, dovrà variare anche il tipo di linguaggio adottato, ovviamente con l'intento di rendere maggiormente comprensibile e, se possibile familiare al rispondente, la domanda stessa, attraverso l'uso di un linguaggio specifico, soprattutto nei casi in cui il campione di riferimento abbia come caratteristica comune quella di appartenere ad una certa categoria professionale²⁴.

Un altro fattore da evitare è il ricorso ad espressioni che contengano una valutazione del rispondente che, in questo caso, per incontrare l'approvazione del ricercatore, potrebbe essere portato a dare una risposta non sincera²⁵.

Considerando invece la strutturazione complessiva del questionario, un primo consiglio da seguire è che esso non superi una certa lunghezza, in modo tale da non impegnare il compilatore per tempi superiori ai 40-50 minuti²⁶. La lunghezza del questionario ed il numero totale delle domande,

²³ Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, op. cit., p. 195.

²⁴ Cfr. E. Gattico, S. Mantovani, op. cit., pp. 125-129.

²⁵ Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, op. cit., p. 194.

²⁶ Cfr. G. Domenici, *Metodologia della ricerca educativa. Corso introduttivo*, cit., pp. 71-72.

ad ogni modo, non sono definibili a priori, essendo subordinati a molteplici fattori, come ad esempio i destinatari, il tipo di informazioni richieste o il modo in cui avviene la somministrazione²⁷.

Altri accorgimenti da seguire riguardano l'ordine delle domande, in particolare, pur mantenendo sempre una successione logica nella presentazione dei quesiti, è necessario iniziare ponendo domande interessanti, ma allo stesso tempo a cui sia facile rispondere. Nella parte centrale e nell'ultima parte del questionario, si troveranno invece le domande più impegnative, come quelle aperte che richiedono maggiore tempo e concentrazione. Qualora il questionario contenga anche domande delicate e potenzialmente «sensibili», nella misura in cui potrebbero suscitare delle reazioni da parte dei rispondenti, e sfociare addirittura nel rifiuto di proseguire, è opportuno che queste vengano posizionate nella parte terminale del questionario, in tal modo non si perderanno le informazioni già date attraverso le precedenti risposte. Bisogna inoltre evitare di formulare, l'una di seguito all'altra, domande con funzione di controllo dell'attendibilità, bensì cercare di alternarne le diverse tipologie, spiegando però ogni volta in che modo rispondere.

Quando possibile, infine, è consigliabile applicare la tecnica dell'imbutto, che consiste nel formulare prima domande generali e poi via via sempre più specifiche. «Questa tecnica è strettamente connessa alla formulazione di domande filtro, ossia di domande che chiedono al rispondente di dare un'informazione la cui risposta determina il percorso successivo che l'intervistato dovrà seguire»²⁸, ossia se dovrà rispondere alla domanda o al gruppo di domande successivo, oppure saltare ad un'altra domanda indicata; anche per questo i questionari possono comprendere più sezioni, distinte per problemi o per argomenti²⁹.

Un ultimo aspetto da non trascurare, trattandosi di uno strumento che, per definizione, utilizza la forma scritta, è la presentazione grafica e l'impaginazione del questionario. A questo proposito, le indicazioni principali nel caso delle domande chiuse sono quelle di disporre le alternative di risposta l'una al di sotto dell'altra e non accanto, per consentire una migliore leggibilità, e di lasciare uno spazio adeguato per scrivere le risposte, nel caso delle domande aperte. Per agevolare il lavoro del ricercatore, soprattutto nella fase di tabulazione delle risposte, è inoltre opportuno numerare progressivamente le domande³⁰.

²⁷ Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, op. cit., p. 195.

²⁸ Ivi, p. 197.

²⁹ Cfr. E. Gattico, S. Mantovani, op. cit., pp. 133-138.

³⁰ Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, op. cit., p. 195.

2.2. La somministrazione di un questionario

La somministrazione di un questionario può avvenire in modo individuale o collettivo, in assenza o in presenza del ricercatore ad esempio, faccia a faccia, per via telefonica, postale o telematica.

Nella fase di somministrazione, le raccomandazioni per il ricercatore sono quelle di essere chiaro ed esaustivo nell'illustrare ai soggetti coinvolti gli scopi della ricerca e le modalità con le quali rispondere ai quesiti. Soprattutto nel caso di somministrazione non in presenza, è opportuno che il questionario, in questo caso autocompilato, sia corredato da alcune righe di presentazione dello strumento, in cui siano illustrati gli scopi dell'indagine e le modalità da seguire per la compilazione.

Assicurare ai soggetti che hanno offerto la propria collaborazione che il questionario non ha finalità valutative, spesso serve a renderli più disponibili alla compilazione e, soprattutto, ad ottenere risultati più attendibili. Come abbiamo già detto, infatti, il soggetto che si sente esposto al giudizio del ricercatore è maggiormente portato a fornire risposte socialmente desiderabili, anche se non veritiere³¹. Nella somministrazione del questionario, essendo quest'ultimo uno strumento costruito in modo tale da essere immodificabile, l'influenza esercitata dal ricercatore risulta comunque più limitata rispetto ad altri strumenti, riducendo così il rischio di mettere a disagio il rispondente e di esercitare su di esso condizionamenti o pressione psicologica; ciò diminuisce ulteriormente se il questionario viene somministrato in assenza del ricercatore³².

La deontologia professionale connessa a chi opera nella ricerca educativa o in altri settori scientifici vuole, infine, che non si leda in alcun modo il diritto alla riservatezza dei soggetti partecipanti all'indagine, per cui è buona norma garantire loro l'anonimato.

2.3. Punti di forza e punti di debolezza nell'utilizzo del questionario

Il principale vantaggio offerto dal questionario, rispetto ad altri strumenti di ricerca, è quello di poter essere impiegato su un vasto campione di soggetti in un tempo limitato, consentendo quindi la raccolta di una grande quantità di informazioni, con costi ridotti³³.

³¹ Cfr. E. Gattico, S. Mantovani, op. cit., p. 126.

³² Cfr. S. Mantovani (a cura di), op. cit., pp. 69-70.

³³ Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, op. cit., pp. 192-193.

L'aspetto più problematico si lega invece alla questione, che abbiamo già accennato, ovvero quella della desiderabilità sociale delle risposte che porta con sé il pericolo della scarsa sincerità dei soggetti interpellati. Questo può verificarsi con maggiore incidenza soprattutto nell'ambito delle ricerche psico-pedagogiche o sociologiche, nelle quali entra in gioco la sfera privata, il sistema di credenze, valori, pregiudizi, opinioni di un soggetto. Infatti, c'è in tutti noi un comune atteggiamento di protezione della propria sfera personale, che induce a mentire, o quanto meno a modificare parzialmente la verità delle cose. Spesso questo atteggiamento è determinato non tanto dalla riservatezza, quanto dal desiderio di adeguare le risposte a quelle che si immaginano essere le attese del ricercatore, o a ciò che si ritiene coerente con le regole sociali o le opinioni dominanti³⁴. In altre parole, i soggetti che rispondono tendono ad evitare di rappresentarsi come vorrebbero essere o comunque in modo da uniformarsi al contesto sociale di appartenenza. In questi casi le informazioni raccolte sono poco veritiere o comunque scarsamente attendibili, nella misura in cui non esprimono un sentire o un pensiero autentico, ma sono viziate dal desiderio di uniformarsi al volere della maggioranza, dalla quale si ha interesse ad essere riconosciuto³⁵. L'effetto della desiderabilità sociale delle risposte compare con maggiore frequenza quando il questionario è compilato alla presenza del ricercatore, ed in particolare secondo la modalità faccia a faccia³⁶.

Se si intende porre domande che riguardano la sfera più personale e privata, di conseguenza, è opportuno optare per un questionario che i soggetti possano auto-compilare, inoltre, in questi casi, è particolarmente importante specificare che le risposte fornite resteranno anonime e non potranno in alcun modo essere collegate alla persona del rispondente. In questo senso, la migliore garanzia è offerta dal questionario postale, che tuttavia, per il ricercatore, presenta il limite della bassa percentuale di ritorno. Di solito l'effetto della desiderabilità sociale delle risposte viene controllato convocando un certo numero di soggetti e procedendo ad una somministrazione collettiva del questionario, che verrà poi raccolto in busta chiusa³⁷.

Il questionario uno strumento di rilevazione dati che permette al ricerca-

³⁴ Cfr. D. Galati, *I metodi della psicologia scientifica*, in L. Mecacci (a cura di), *Manuale di psicologia generale. Storia, teorie e metodi. Cervello, cognizione e linguaggio. Motivazione ed emozione*, Giunti, Firenze, 2001, p. 68.

³⁵ Cfr. L. Trisciuzzi, F. Corchia, op.cit., p. 90.

³⁶ Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, op. cit., pp. 206-209.

³⁷ Cfr. D. Galati, *I metodi della psicologia scientifica*, in L. Mecacci (a cura di), *Manuale di psicologia generale. Storia, teorie e metodi. Cervello, cognizione e linguaggio. Motivazione ed emozione*, cit., pp. 68-69.

tores di ottenere informazioni di natura prettamente quantitativa, e quindi analizzabili dal punto di vista statistico, ed essendo uno strumento che si presenta con una sequenza prestabilita di domande, queste avranno la caratteristica di essere invariabili per l'intero campione, per cui, le risposte che il ricercatore otterrà da ciascun soggetto o da classi del campione, potranno essere confrontate in maniera puntuale con le risposte fornite dagli altri soggetti o da classi del campione³⁸.

3. Prospettive di cambiamento della scuola primaria e della funzione docente nel territorio pistoiese dopo la riforma Gelmini

Fin dal primo anno di attuazione della riforma Gelmini, considerando le nuove modalità di calcolo degli organici e le indicazioni che con esse erano state date alle scuole, era facile ipotizzare che queste, attraverso i propri spazi di autonomia, avrebbero organizzato le risorse assegnate con modalità molto diverse tra loro. Questo ha riguardato anche la provincia di Pistoia la quale, come detto in precedenza, non è rimasta immune dai processi di razionalizzazione introdotti dal Decreto n. 137/2008, tra l'altro non ancora giunti a pieno compimento durante il periodo di realizzazione della presente ricerca e entrati a regime solo alla fine del primo quinquennio di attuazione della riforma coincidente con l'anno scolastico 2013/2014.

L'ambito all'interno del quale ci muoviamo è quindi il nuovo assetto organizzativo della scuola primaria introdotto a seguito dell'entrata in vigore del Decreto Legge 1° settembre 2008, n. 137 recante «Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università», in seguito convertito con modifiche nella Legge 30 ottobre 2008, n. 169. Come noto e riportato anche nei capitoli precedenti questo provvedimento ha segnato a partire dall'anno scolastico 2009/2010, la reintroduzione del modello del *maestro unico*, come superamento del precedente modello basato sui «moduli» previsti dalla Legge n. 148/1990. Viene individuata una nuova articolazione del tempo-scuola, suddivisa in 24, 27, 30 ore, con l'aggiunta del modello a 40 ore settimanali corrispondente al tempo pieno e la cancellazione delle ore di compresenza. Per le classi successive alla prima, vengono mantenuti, fino ad esaurimento, i modelli in essere (anche in questo caso senza ore di compresenza).

L'indagine esplorativa che ci accingiamo a presentare intende evidenziare le scelte didattico-organizzative adottate dalle scuole primarie della pro-

³⁸ Cfr. E. Gattico, S. Mantovani, op. cit., p. 117.

vincia di Pistoia nell'affrontare le innovazioni introdotte dal legislatore³⁹. Il modello che ha previsto il ritorno al maestro unico è stato ampiamente criticato per i forti limiti che esso presenta a livello pedagogico, educativo, didattico, funzionale, organizzativo, ecc., tuttavia molte delle critiche che gli sono state mosse sono state spesso l'esplicitazione di un malcontento diffuso supportato da pochi dati rilevati a livello nazionale e soprattutto da scarse evidenze empiriche riferite ai singoli territori in grado di rilevare quantitativamente e qualitativamente il peso dei cambiamenti introdotti. La presente ricerca infatti non si è voluta limitare alla semplice percezione delle conseguenze generate dall'attuazione della riforma Gelmini, ma ha inteso indagarne capillarmente le aree di intervento e i cambiamenti registrati in seno alla scuola primaria.

Ci è sembrato quindi importante compiere un approfondimento in merito a come le scuole della provincia di Pistoia hanno recepito le novità introdotte per via legislativa e hanno riorganizzato il servizio scolastico alla luce delle trasformazioni definite al livello ordinamentale. Tra gli intenti iniziali vi era anche quello di far emergere se era possibile identificare una direzione di azione, una prospettiva strategica comune o se ogni scuola avesse preferito operare per proprio conto in base alle risorse disponibili⁴⁰. Nei paragrafi successivi verrà illustrato il disegno di ricerca rispetto al quale è stata strutturata la presente indagine, con indicazione delle fasi e degli strumenti impiegati.

3.1. Finalità dell'indagine

Nell'indagare il modo con cui le scuole primarie della provincia di Pistoia si sono rapportate con le prescrizioni previste dalla normativa, non ci si è riferiti tanto alla direzione politica sottesa alle decisioni assunte dalle singole scuole, quanto agli aggiustamenti organizzativi adottati per poter svolgere al meglio la propria azione educativa con le risorse assegnate, nella consapevolezza che, all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, ogni scuola deve esplicitare, oltre alla progettazione curricolare, extracurricolare e educativa,

³⁹ Per ulteriori approfondimenti sulla ricerca in esame si veda: D. Capperucci, M. Piccioli, *Il ritorno al maestro unico nella scuola primaria: innovazione o involuzione?*, in L. Balduzzi, D. Mantovani, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne, Roma, 2014.

⁴⁰ Per la collaborazione alla fase di somministrazione del questionario, raccolta e tabulazione dei dati si ringraziano sentitamente le insegnanti Alberta Bresci e Cristina Fattori di Proteo Fare e Sapere Pistoia.

anche quella organizzativa, indicando con chiarezza le soluzioni adottate⁴¹.

Quindi, la prima necessità a cui si è voluto far fronte è stata quella di porre attenzione agli aspetti organizzativi e a come questi hanno inciso sul lavoro degli insegnanti, sulla didattica e sulla gestione del personale docente. Per fare questo è stata effettuata una ricognizione puntuale della gestione del tempo scolastico, dell'articolazione dei gruppi di apprendimento, della riduzione delle contemporaneità, della ridefinizione della relazione educativa nel passaggio dal team docente e dai moduli all'insegnante unico/prevalente, dell'unitarietà/frammentarietà del curriculum. In un secondo momento si è passati a rilevare il grado di soddisfazione dei docenti verso le conseguenze legate al ritorno al maestro unico, considerando alcune differenze significative tra insegnanti prevalenti e non prevalenti, operanti in classi a tempo pieno o a tempo normale.

La ricerca ha previsto le seguenti finalità:

- 1) analizzare le scelte organizzative adottate dalle scuole del campione di riferimento nell'affrontare i cambiamenti strutturali introdotti dal legislatore;
- 2) verificare in che modo tali cambiamenti sono stati percepiti dagli insegnanti in relazione alla qualità e all'organizzazione del loro lavoro.

3.2. Pri.Sc.O.Quest. Questionario sull'organizzazione del lavoro docente nella scuola primaria di oggi

In relazione alle finalità della ricerca, il questionario è risultato essere lo strumento più idoneo per raccogliere le informazioni di interesse per l'indagine, in quanto adatto a rilevare dati qualitativi e quantitativi, comparabili tra loro, riferiti alle diverse istituzioni scolastiche della provincia di Pistoia.

Una volta scelto lo strumento si è proceduto andando a verificare l'eventuale esistenza di un questionario già esistente e validato, che potesse essere utilizzato per gli scopi descritti in precedenza. Non avendo reperito alcun strumento con le necessarie caratteristiche, si è proceduto alla costruzione di un nuovo questionario, denominato *Pri.Sc.O.Quest. (Primary School Organization Questionnaire)*⁴², che in seguito è stato somministrato direttamente nelle scuole.

⁴¹ Cfr. Art. 3, comma 1, 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 1997, n. 59.*

⁴² Il questionario impiegato nell'indagine è stato inserito al termine del presente capitolo.

La costruzione vera e propria del questionario è stata preceduta da una fase preliminare tesa ad individuare le possibili «proprietà»⁴³ da indagare relativamente all'organizzazione scolastica. Questa fase ha visto l'attivazione di cinque *focus group*, composti da circa 60 docenti provenienti da istituzioni scolastiche rappresentative a livello provinciale che liberamente avevano scelto di partecipare all'indagine una volta informati sulle finalità della ricerca. I focus group hanno permesso di definire meglio le parti in cui doveva articolarsi il questionario. Fin dall'inizio, infatti, sono state individuate due sezioni ben distinte: la prima relativa agli aspetti organizzativi, la seconda riferita al grado di soddisfazione rispetto al lavoro dei docenti a seguito dell'attuazione del Decreto. Oltre ai focus sono state predisposte anche alcune interviste mirate, destinate a docenti che ricoprivano specifici incarichi organizzativi nelle rispettive scuole di titolarità (collaboratori del dirigente scolastico, membri dello staff di dirigenza, funzioni strumentali, responsabili di laboratorio, referenti di progetti), che potevano disporre di informazioni ulteriori rispetto a quelle fornite dai docenti curricolari che non avevano funzioni di coordinamento. In questa fase preliminare lo sforzo principale è stato quello di individuare tutte le proprietà funzionali all'indagine e il maggior numero possibile di «stati»⁴⁴, per poter successivamente proporre opzioni di risposta congrue alle domande a scelta multipla e circoscrivere le possibilità di codifica delle risposte alle domande aperte (punto 8 della sezione seconda). Sia nei focus che nelle interviste mirate particolare attenzione è stata posta alla formulazione degli *item*, in modo tale che questi risultassero chiari e che non vi fossero richieste forvianti che i rispondenti potessero interpretare in modo diverso da quello pensato dai ricercatori.

Per rendere più rigoroso il processo di formulazione delle domande sono stati individuati appositi criteri, sia per quei quesiti che presentano opzioni di risposta predeterminate sia per quelli che prevedono risposte aperte.

Per la prima tipologia di domande sono stati stabiliti i seguenti criteri:

- a. evitare le domande che richiedono più di una risposta;
- b. evitare di introdurre nel lessico o nella sintassi della domanda difficoltà che possono comprometterne la comprensione;
- c. evitare la richiesta di operare inferenze per comprendere appieno il senso della domanda;

⁴³ Cfr. P. Corbetta, G. Gasperoni, M. Pisati, *Statistica per la ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 2001, pp. 21-23.

⁴⁴ Cfr. Ivi, pp. 17-19.

- d. evitare di appesantire lo *stem*⁴⁵ con informazioni non indispensabili;
- e. evitare le ripetizioni inutili nella formulazione delle risposte;
- f. evitare quesiti vaghi e confusi: l'oggetto della domanda deve essere chiaramente contenuto nello *stem*;
- g. evitare incoerenze fra *stem* e risposte date;
- h. evitare le formulazioni negative, tanto nello *stem* quanto nelle risposte, qualora queste debbano compromettere la comprensione del quesito o appesantirne la struttura;
- i. evitare quesiti contraddittori tra di loro.

Per la costruzione delle domande a risposta aperta sono stati adottati i seguenti criteri:

- a. limitare l'uso delle domande aperte ai soli casi in cui sono indispensabili;
- b. evitare le formulazioni troppo generiche, che difficilmente permetteranno l'uso di criteri di codifica sufficientemente uniformi;
- c. formulare quesiti dalla struttura sintattica semplice e uniforme;
- d. formulare quesiti in grado di accertare il grado di soddisfazione dei rispondenti limitatamente agli aspetti organizzativi previsti dalla prima parte del questionario, senza scadere in considerazioni di carattere generale, politico, ideologico, ecc.
- e. prevedere un richiamo agli ambiti organizzativi sondati nella prima parte del questionare in modo da verificarne la veridicità e la congruenza (funzione di controllo).

Una volta raccolti i contributi emersi dalle attività oggetto della fase preliminare alla costruzione del questionario, si è proceduto alla stesura vera e propria dello strumento, partendo però dal presupposto che le domande, tranne quelle relative al grado di soddisfazione, avrebbero dovuto riferirsi ai due anni scolastici che apparivano più rilevanti ai fini dell'indagine. Infatti, volendo mettere in evidenza i cambiamenti introdotti con il primo anno scolastico di applicazione della riforma, il 2009/2010, si è dovuto prendere a riferimento anche l'anno 2008/2009, ovvero l'ultimo non interessato dalla riforma Gelmini.

Visto il numero consistente di ambiti considerati (sezione prima), si è ritenuto opportuno optare per molteplici formati di domande. Come accennato sopra sono state predisposte domande a risposte chiuse, pur prevedendo,

⁴⁵ Con il termine *stem* in docimologia si indica solo una parte di un *item*, ovvero lo stimolo, in genere formulato come una domanda, ma anche come un'affermazione, o come una frase sospesa da continuare. La seconda parte di un *item* è rappresentata dalle risposte alternative su cui si effettua la scelta del rispondente.

nei casi necessari, che i soggetti coinvolti nella compilazione del questionario potessero inserire una risposta non prevista preventivamente (voce: «Altro: ...»), e domande con risposte aperte (sezione seconda) in grado di fornire informazioni aggiuntive rispetto alle domande con risposta predefinita e che soprattutto, dal punto di vista qualitativo, potessero fornire ulteriori spunti di analisi e riflessione sulle conseguenze legate all'attuazione del Decreto per ciò che attiene all'organizzazione del lavoro degli insegnanti, alla didattica e all'apprendimento degli alunni. Soprattutto sugli ultimi due aspetti qui considerati, ovvero le ricadute a livello didattico e sull'apprendimento degli alunni, sarebbe stato utile sondare anche il grado di soddisfazione delle famiglie attraverso la somministrazione di un ulteriore questionario. Per questo si rimanda ad ulteriori possibili sviluppi ed implementazioni della presente ricerca, che in questa fase ha inteso concentrarsi prioritariamente sugli insegnanti.

Per la stesura delle domande, sono stati utilizzati termini che appartengono al linguaggio comune degli insegnanti di scuola primaria («insegnante prevalente», «non prevalente», «orario a scavalco», «orario spezzato», «compresenze», «ore eccedenti», ecc.), in modo tale che dopo una prima lettura, queste non risultassero «criptiche» e quindi scoraggiassero i rispondenti ad impegnarsi nel rispondere al questionario.

Per le domande della *Sezione prima*, riferita agli *Aspetti organizzativi*, si è voluto partire proprio dalla raccolta di informazioni sul «modello orario della classe», ovvero si è chiesto di indicare a quale tipologia di tempo scuola appartenesse la classe a cui il docente faceva riferimento per l'intera compilazione del questionario. Nel caso in cui questi avesse operato su più classi, avrebbe dovuto sceglierne una facendo riferimento sempre a questa. Il punto successivo ha riguardato la «titolarità del docente», ovvero si è chiesto nello specifico il numero delle classi assegnate al docente stesso e con quale modalità organizzativa egli operasse all'interno della classe presa a riferimento per rilevare l'eventuale attivazione del modello del *maestro unico-prevalente*; infine, è stato richiesto quanti altri docenti operassero nella stessa classe di riferimento. A questo gruppo di domande ne è seguita una rivolta a conoscere il numero di «discipline insegnate» dal docente, così da porre in correlazione il ricorso alla prevalenza con il numero delle classi affidate a ciascun docente. Il questionario ha previsto in seguito domande utili a conoscere l'«orario di servizio» del docente e la sua scansione all'interno della settimana, al fine di evidenziare il numero di giorni con orario spezzato, ovvero un orario di servizio non continuativo che prevede delle ore di non-lezione; il numero di giorni con orario a scavalco su più plessi, ovvero un orario con lo spostamento da una scuola ad un'altra; il numero di mense e di pomeriggi compresi nell'orario di lavoro. Si è passati

poi ad osservare il numero di ore di compresenza previste per la classe di riferimento e, se presenti, a come queste venivano usate. La *Sezione prima* si chiude con una parte dedicata alle modalità di sostituzione dei colleghi assenti, nella quale i docenti dovevano indicare se questo era avvenuto facendo ricorso: ad ore eccedenti, ovvero aggiuntive al proprio orario di servizio; all'uso di eventuali ore di compresenza presenti nell'orario della classe di riferimento; alla divisione e alla distribuzione in altre classi dei bambini appartenenti alla classe «scoperta»; alla nomina di un supplente.

Come già detto, il questionario si compone anche dei quesiti della *Sezione seconda* con le domande tese a rilevare il *grado di soddisfazione dei docenti* relativamente al cambiamento apportato alla propria condizione lavorativa. In questa parte, con domande di formato diverso, viene indagata la percezione manifestata dai docenti in merito agli aspetti organizzativi considerati in precedenza, rispetto ai quali vengono indagati i punti di forza e di debolezza, le criticità più marcate, le correlazioni (qui rilevate solo a livello macro) tra cambiamenti nell'organizzazione dell'insegnamento e ricadute sull'apprendimento.

Definito il *set* di domande di ciascuna delle due sezioni costitutive del *Pri.Sc.O.Quest.*, gli *item* sono stati ulteriormente sottoposti ad una porzione dei docenti coinvolti nella fase preliminare (28 soggetti), in modo da verificare il grado di chiarezza e la significatività rispetto al contenuto della domanda.

Particolare attenzione è stata dedicata anche all'aspetto grafico del questionario e a come le sezioni e domande sono state distribuite al suo interno. Nella parte iniziale dello strumento si è ritenuto opportuno che venisse inserita la denominazione dell'istituzione scolastica di appartenenza e il plesso di servizio, perché informazioni utili nella successiva fase di elaborazione anche ai fini di una lettura dei dati per appartenenza territoriale a livello sub-provinciale e/o comunale. Si è proceduto quindi alla numerazione dei vari ambiti (prima colonna) e degli *item* ad essi corrispondenti in modo da identificare con esattezza ogni risposta e facilitare in seguito la fase di raccolta e tabulazione dei dati. Per agevolare il lavoro dei docenti-rispondenti, le domande sono state raccolte per tipologia di ambito e proposte in parallelo per i due anni scolastici di riferimento (colonne seconda e terza). Sono stati variati i tempi dei verbi utilizzati nelle domande, in quanto gli insegnanti dovevano rispondere prendendo a riferimento lo stesso gruppo classe riguardo alla situazione contestuale alla compilazione del questionario e a quella dell'anno scolastico precedente. Solo a chiusura sono state inserite le domande relative al livello di soddisfazione, chiedendo di assegnare per ciascuna di esse, un punteggio da 1 (livello minimo) a 5 (livello massimo).

Per alcuni ambiti organizzativi le domande della *Sezione seconda* (sia

quelle del punto 7 che quelle del punto 8), riprendono, seppur in modo più aperto e descrittivo, gli aspetti cui si riferiscono gli *item* della *Sezione prima*, in questo modo le domande della *Sezione seconda* hanno svolto anche una funzione di controllo in merito alle risposte fornite in precedenza, evidenziando specifiche incongruenze e contraddizioni tra le due sezioni. Inoltre, all'interno del testo sono state inserite, dove se ne è ravvisata la necessità, consegne e istruzioni sintetiche per facilitare la comprensione del testo del quesito e la corretta connessione tra lo *stem* dell'*item* e le opzioni di risposta predefinite. L'ultimo punto della *Sezione seconda* (punto 9) è stato volutamente lasciato molto aperto nell'eventualità che i quesiti precedenti non avessero soddisfatto la volontà del rispondente di esprimere il proprio punto di vista sulle trasformazioni introdotte dalla riforma o qualora le domande sul grado di soddisfazione non avessero considerato alcuni elementi percepiti come importanti per gli insegnanti del campione.

3.3. Somministrazione del questionario e raccolta dei dati

Il questionario è stato distribuito e ritirato in tutte le 23 istituzioni scolastiche della provincia di Pistoia che ospitano scuole primarie, nel periodo maggio-giugno 2010.

Prima della somministrazione a tutti i soggetti del campione sono state spiegate le finalità dell'indagine, le modalità di compilazione e restituzione dei questionari e le indicazioni delle caratteristiche che i docenti avrebbero dovuto possedere per partecipare all'indagine; la compilazione del questionario è avvenuta in forma anonima e volontaria.

Sebbene gli insegnanti siano stati individuati su base volontaria, essi dovevano comunque possedere alcune caratteristiche indispensabili per essere coinvolti nella ricerca; perciò sono stati definiti appositi criteri quali:

- *essere docenti a tempo indeterminato*: in modo da poter garantire una certa continuità e durata di servizio nella medesima istituzione scolastica, almeno per il biennio oggetto della ricerca;
- *essere titolari su posto comune*: in modo da individuare una certa omogeneità di situazioni, condizioni e *status* dei docenti impegnati nella compilazione dei questionari, cosa che non sarebbe stata possibile se fossero stati coinvolti nell'indagine anche gli insegnanti di sostegno, di religione cattolica, gli specialisti di lingua inglese per le ovvie differenze nello svolgimento del loro servizio scolastico rispetto ai docenti curricolari;
- *prestare servizio in continuità almeno in una classe nei due anni scolastici di riferimento (2008/2009-2009/2010)*: in modo da poter effet-

tuare confronti tra assetti organizzativi diversi e rilevare la percezione che stessi docenti hanno maturato in merito a modelli organizzativi diversi sperimentati di persona.

La selezione dei soggetti è stata fatta a monte della compilazione del questionario per eliminare l'eventualità di disporre di dati inutilizzabili o parziali e evitare di falsare i risultati della rilevazione con dati poco attendibili. Più precisamente, nel nostro caso non si può parlare di un campione effettivo, costituito secondo le norme di campionamento che si richiedono a ricerche empiriche con campioni «veramente sperimentali». Del resto, sia l'oggetto che le finalità esplorative della ricerca, pur volendo rintracciare evidenze anche quantificabili, non si sono prefigurati di individuare rapporti causali tra variabili tali da addivenire a risultati generalizzabili oltre il contesto della rilevazione. La ricerca in questione, come già ampiamente detto, si è posta l'obiettivo di descrivere la situazione di fatto che si è venuta a creare in un determinato momento storico della storia della scuola primaria, in cui la portata dei cambiamenti introdotti ha richiesto di posizionare una lente di ingrandimento su quello che stava succedendo. La presente indagine quindi non ambisce a presentare risultati di carattere assoluto, né tanto meno generalizzabili a livello nazionale o ad altre realtà provinciali, ma punta a scattare un'istantanea della scuola primaria, che nella sua dichiarata parzialità, sia capace di osservare le conseguenze e le misure adattive delle scuole a fronte di cambiamenti organizzativi e strutturali tutt'altro che irrilevanti.

La descrizione della situazione fattuale, attraverso la lettura dei dati raccolti, ci permette di avere non solo una percezione più accurata del fenomeno che stiamo osservando, ampliando la nostra conoscenza di esso, ma ci consente anche di valutarlo sul piano qualitativo, mettendo bene a fuoco i benefici e le difficoltà riscontrate. Questa maggiore consapevolezza, pur restando circoscritta soltanto al nostro campo di indagine, appare comunque significativa per il contesto cui si riferisce. Pur non potendo parlare, quindi, di campioni sperimentali, si è comunque puntato a fare in modo che il *target* coinvolto nella ricerca fosse per lo meno un gruppo che rispondesse ad alcuni criteri di composizione, tali da determinarne una certa omogeneità interna e da poter operare i dovuti raffronti tra il prima e il dopo, tra i modelli organizzativi previgenti e successivi la riforma Gelmini, tra l'assetto istituzionale della scuola primaria basata sul *team docente* e quello della scuola del *maestro unico-prevalente*, tra la scuola in cui le compresenze erano presenti e la scuola di oggi dove queste sono scomparse per legge.

I dati emersi dai questionari sono stati poi inseriti in un'apposita «matri-

ce dati»⁴⁶, al fine di rintracciare nelle risposte fornite dal gruppo di ricerca delle costanti che, in base ai dati numerici raccolti, potessero essere interpretate come valori dotati di una loro rilevanza, significatività anche statistica (chiaramente sempre limitata al gruppo di riferimento), funzionale alla descrizione puntuale di «aspetti» di una determinata realtà, anche mediante confronti tra fattori che manifestano alcune interdipendenze⁴⁷.

⁴⁶ Cfr. Cfr. P. Corbetta, G. Gasperoni, M. Pisati, *Statistica per la ricerca sociale*, cit., pp. 33-38.

⁴⁷ Cfr. R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 21.

Pri.Sc.O.Quest.
*(Primary School Organization Questionnaire –
 Questionario sull'organizzazione del lavoro dei docenti
 nella scuola primaria)*

Istituzione Scolastica: _____

Plesso di servizio: _____

Data di compilazione _____

Sezione Prima – Aspetti organizzativi

AMBITI	ANNO SCOLASTICO 2008-2009	ANNO SCOLASTICO 2009-2010
--------	------------------------------	------------------------------

1. TIPOLOGIA DI TEMPO SCUOLA	<i>1.1.a In quale tipologia di tempo scuola prestava servizio?</i> <ul style="list-style-type: none"> • TEMPO PIENO • 24 ORE • 27 ORE • 30 ORE • + DI 30 ORE (specificare) 	<i>1.1.b In quale tipologia di tempo scuola presta servizio?</i> <ul style="list-style-type: none"> • TEMPO PIENO • 24 ORE • 27 ORE • 30 ORE • + DI 30 ORE (specificare)
---	---	---

2. TITOLARI- TÀ DEI DOCENTI	<i>2.1.a Su quante classi lavorava?</i> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Una <input type="checkbox"/> Due <input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> + di tre (specificare) 	<i>2.1.b Su quante classi lavora?</i> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Una <input type="checkbox"/> Due <input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> + di tre (specificare)
	<i>2.2.a Secondo quale modalità?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Prevalente a 22 ore • Prevalente a meno di 22 ore (specificare) • Non prevalente 	<i>2.2.b Secondo quale modalità?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Prevalente a 22 ore • Prevalente a meno di 22 ore (specificare) • Non prevalente

	<p>2.3.a <i>Quanti insegnanti prestavano servizio nella classe (prendendone solo una a riferimento) con l'esclusione dell'eventuale insegnante di sostegno?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Da 1 a 3 <input type="checkbox"/> Da 4 a 6 <input type="checkbox"/> Da 7 a 9 <input type="checkbox"/> + di 9</p>	<p>2.3.b <i>Quanti insegnanti prestavano servizio nella classe (prendendone solo una a riferimento) con l'esclusione dell'eventuale insegnante di sostegno?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Da 1 a 3 <input type="checkbox"/> Da 4 a 6 <input type="checkbox"/> Da 7 a 9 <input type="checkbox"/> + di 9</p>
--	---	---

3. DISCIPLINE INSEGNATE	<p>3.1.a <i>Quante discipline insegnava in totale?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> Quattro <input type="checkbox"/> Cinque <input type="checkbox"/> + di cinque (specificare)</p>	<p>3.1.b <i>Quante discipline insegna in totale?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> Quattro <input type="checkbox"/> Cinque <input type="checkbox"/> + di cinque (specificare)</p>
--	--	--

4. ORARIO DI SERVIZIO	<p>4.1.a <i>Per quanti giorni a settimana aveva l'orario spezzato?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Una <input type="checkbox"/> Due <input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> + di tre (specificare)</p>	<p>4.1.b <i>Quanti giorni a settimana ha l'orario spezzato?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Una <input type="checkbox"/> Due <input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> + di tre (specificare)</p>
	<p>4.2.a <i>Per quanti giorni ogni settimana aveva l'orario a scavalco su più plessi?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Una <input type="checkbox"/> Due <input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> + di tre (specificare)</p>	<p>4.2.b <i>Per quanti giorni ogni settimana ha l'orario a scavalco su più plessi?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Una <input type="checkbox"/> Due <input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> + di tre (specificare)</p>

	<p>4.3.a <i>Quante erano le mense settimanali nel suo orario?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Zero <input type="checkbox"/> Una <input type="checkbox"/> Due <input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> + di tre (specificare)</p> <p><input type="checkbox"/> una/due a settimane alterne <input type="checkbox"/> due/tre a settimane alterne</p>	<p>4.3.b <i>Quante sono le mense settimanali nel suo orario?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Zero <input type="checkbox"/> Una <input type="checkbox"/> Due <input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> + di tre (specificare)</p> <p><input type="checkbox"/> una/due a settimane alterne <input type="checkbox"/> due/tre a settimane alterne</p>
	<p>4.4.a <i>Quanti pomeriggi settimanali effettuava nel suo orario di servizio?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Zero <input type="checkbox"/> Una <input type="checkbox"/> Due <input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> + di tre (specificare)</p> <p><input type="checkbox"/> una/due a settimane alterne <input type="checkbox"/> due/tre a settimane alterne</p>	<p>4.4.b <i>Quanti pomeriggi settimanali effettua nel suo orario di servizio?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Zero <input type="checkbox"/> Una <input type="checkbox"/> Due <input type="checkbox"/> Tre <input type="checkbox"/> + di tre (specificare)</p> <p><input type="checkbox"/> una/due a settimane alterne <input type="checkbox"/> due/tre a settimane alterne</p>

5. COMPRES- SENZA	<p>5.1.a <i>Prendendo a riferimento solo una classe, quante ore di compresenza settimanali effettuava?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Zero <input type="checkbox"/> da 1 a 3 <input type="checkbox"/> da 4 a 6 <input type="checkbox"/> da 7 a 9</p>	<p>5.1.b <i>Prendendo a riferimento solo una classe, quante ore di compresenza settimanali effettua?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Zero <input type="checkbox"/> da 1 a 3 <input type="checkbox"/> da 4 a 6 <input type="checkbox"/> da 7 a 9</p>
	<p>5.2.a <i>Come veniva utilizzata la compresenza?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Per le sostituzioni <input type="checkbox"/> + del 50% per sostituzioni, la parte residuale per progetti di recupero e laboratori <input type="checkbox"/> + del 50% per progetti di recupero e laboratori, la parte residuale per sostituzioni <input type="checkbox"/> Altro (specificare)</p>	<p>5.2.b <i>Come viene utilizzata la compresenza?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Per le sostituzioni <input type="checkbox"/> + del 50% per sostituzioni, la parte residuale per progetti di recupero e laboratori <input type="checkbox"/> + del 50% per progetti di recupero e laboratori, la parte residuale per sostituzioni <input type="checkbox"/> Altro (specificare)</p>

<p>6. SOSTITUZIONI DEI COLLEGHI ASSENTI</p>	<p><i>6.1.a Con quale frequenza durante l'anno scolastico si registravano le seguenti modalità organizzative?</i></p> <p>1. Sostituzione del collega assente attraverso ore eccedenti:</p> <p><input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Spesso <input type="checkbox"/> Molto spesso <input type="checkbox"/> Sempre</p> <p>3. Sostituzione del collega assente attraverso l'uso delle ore di compresenza:</p> <p><input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Spesso <input type="checkbox"/> Molto spesso <input type="checkbox"/> Sempre</p> <p>5. Sostituzione del collega assente attraverso la divisione degli alunni della classe "scoperta" nelle altre classi:</p> <p><input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Spesso <input type="checkbox"/> Molto spesso <input type="checkbox"/> Sempre</p> <p>7. Nomina del supplente temporaneo</p> <p><input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Spesso <input type="checkbox"/> Molto spesso <input type="checkbox"/> Sempre</p>	<p><i>6.1.b Quale frequenza durante l'anno scolastico si registrano le seguenti modalità organizzative?</i></p> <p>2. Sostituzione del collega assente attraverso ore eccedenti:</p> <p><input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Spesso <input type="checkbox"/> Molto spesso <input type="checkbox"/> Sempre</p> <p>4. Sostituzione del collega assente attraverso l'uso delle ore di compresenza:</p> <p><input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Spesso <input type="checkbox"/> Molto spesso <input type="checkbox"/> Sempre</p> <p>6. Sostituzione del collega assente attraverso la divisione degli alunni della classe "scoperta" nelle altre classi:</p> <p><input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Spesso <input type="checkbox"/> Molto spesso <input type="checkbox"/> Sempre</p> <p>8. Nomina del supplente temporaneo</p> <p><input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Spesso <input type="checkbox"/> Molto spesso <input type="checkbox"/> Sempre</p>
--	--	--

Per ogni ambito del questionario che ha compilato nella Sezione prima, le chiediamo di esprimere quanto è soddisfatto/a dei cambiamenti ordinamentali intercorsi nell'a.s. 2009/2010 rispetto all'anno precedente. La invitiamo a compilare la Sezione seconda, assegnando ad ogni voce un punteggio da 1 (soddisfazione minima) a 5 (soddisfazione massima).

Sezione seconda – Grado di soddisfazione dei docenti

<p>7. GRADO DI SODDISFAZIONE</p> <p>Indichi per ciascuno degli ambiti di seguito riportati il suo grado di soddisfazione riferito all'anno scolastico 2009/2010, utilizzando la seguente scala:</p> <p style="text-align: center;">punteggio da 1 (soddisfazione minima) a 5 (soddisfazione massima)</p>	
<p><input type="checkbox"/> Numero classi in cui presti servizio</p> <p><input type="checkbox"/> Prevalenza</p> <p><input type="checkbox"/> Numero insegnanti per classi</p> <p><input type="checkbox"/> Numeri di discipline assegnate</p> <p><input type="checkbox"/> Orario spezzato</p> <p><input type="checkbox"/> Scavalco su più plessi</p>	<p><input type="checkbox"/> Numero mense</p> <p><input type="checkbox"/> Numero pomeriggi</p> <p><input type="checkbox"/> Ore di compresenza</p> <p><input type="checkbox"/> Uso della compresenza</p> <p><input type="checkbox"/> Modalità di sostituzioni</p> <p><input type="checkbox"/> Nomina dei supplenti</p>

<p>8. RICADUTE SULL'ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO DEGLI INSEGNANTI, SULLA DIDATTICA E SULL'APPRENDIMENTO DEGLI ALUNNI</p> <p>8.1 <i>Quali sono i principali punti di forza riscontrati nella nuova organizzazione della scuola primaria?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>8.2 <i>Quali sono i principali punti di debolezza riscontrati nella nuova organizzazione della scuola primaria? Come potrebbero essere superati?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>8.3 <i>Quali sono i vantaggi per il lavoro degli insegnanti nella nuova organizzazione della scuola primaria?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>8.4 <i>Quali sono gli svantaggi per il lavoro degli insegnanti nella nuova organizzazione della scuola primaria?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

8.5 *In merito all'orario di servizio, quale soluzione predilige, quella della prevalenza o della non prevalenza?*
.....
.....

8.6 *Quali sono i vantaggi per la didattica nella nuova organizzazione della scuola primaria?*
.....
.....

8.7 *Quali sono gli svantaggi per la didattica nella nuova organizzazione della scuola primaria?*
.....
.....

8.8 *Secondo lei, in che misura la nuova organizzazione della scuola primaria può favorire l'apprendimento degli alunni, soprattutto di quelli in difficoltà?*
.....
.....

8.9 *Secondo lei, in che misura la nuova organizzazione della scuola primaria può limitare l'apprendimento degli alunni, soprattutto di quelli in difficoltà?*
.....
.....

9. ULTERIORI INFORMAZIONI

9.1 *In questa sezione è possibile aggiungere qualsiasi altra informazione ritenga utile ad integrare i dati forniti nelle parti precedenti del questionario:*
.....
.....
.....

9.2 *Quali altri aspetti non presi in esame dal presente questionario, a suo avviso, sarebbe importante indagare in successive indagini?*
.....
.....
.....

4. I risultati dell'indagine esplorativa condotta a seguito della somministrazione del *Pri.Sc.O.Quest. (II parte)*

In questo capitolo vengono illustrati i risultati dell'indagine esplorativa condotta attraverso il *Pri.Sc.O.Quest. (Primary School Organization Questionnaire)*. Nella somministrazione del questionario sono state coinvolte tutte le 23 istituzioni scolastiche della provincia di Pistoia che ospitano scuole primarie, però solo 19 di esse hanno restituito i questionari compilati, raggiungendo il coinvolgimento dell'82,61% delle scuole, pari a 57 plessi di scuola primaria. Sono stati restituiti complessivamente 211 questionari correttamente compilati, a partire dai quali è stata condotta la rappresentazione grafica e l'elaborazione dei dati presentati nelle pagine successive.

Ci preme ricordare come la selezione dei docenti del *gruppo-target* coinvolto nell'indagine sia avvenuta in base ad alcuni criteri coerenti con le finalità della ricerca. I docenti in questione, infatti, dovevano avere un contratto a tempo indeterminato (1); operare su posto comune (2); avere la continuità sulla classe rispetto ai due anni scolastici presi in esame (3). A fronte di ciò, il numero di questionari compilati restituiti al gruppo di ricerca rappresenta un buon risultato se confrontato con l'organico dell'anno scolastico 2009/2010, che prevedeva attivi 904 posti comuni, non tutti coperti da personale di ruolo e di cui circa 1/5 non poteva essere assegnato in continuità sulla stessa classe in quanto riferito a docenti che, avendo terminato il ciclo quinquennale, avevano ripreso una classe prima.

1. Cambiamenti nell'organizzazione del lavoro e percezione degli insegnanti

Nella restituzione dei risultati dell'indagine, per i dati riferiti alla *Sezione prima* sugli aspetti organizzativi, si è ritenuto opportuno ricorrere ad un'analisi di tipo monovariato. Sul piano della metodologia della ricerca

sociale e quindi anche di quella in educazione, l'analisi monovariata¹ è un'analisi puramente descrittiva, che considera solo una variabile per volta studiandone la distribuzione di frequenza, così da rilevare e calcolare i valori caratteristici di tale distribuzione. Essa consente una descrizione completa della variabile presa in esame, ovvero di come essa è distribuita fra i casi rilevati nel gruppo-campione. In questa sede infatti lo scopo della presentazione dei dati è quello di studiare le variabili prese singolarmente senza metterle in relazione tra loro, così da descriverle nel dettaglio in base alle distribuzioni di frequenza che presentano.

L'analisi monovariata è utile, ai fini della presente indagine, per più ragioni. Essa, infatti, consente di: 1. individuare i cosiddetti valori *out of range* di una distribuzione: in una distribuzione spesso compaiono valori che non sono stati assegnati ad alcuna modalità della variabile categoriale² o che sono impossibili o poco plausibili per la variabile cardinale³, attraverso la distribuzione di frequenza della singola variabile i valori *out of range* si riescono a scoprire piuttosto facilmente⁴; 2. segnalare squilibri nella distribuzione e opportunità di aggregazione: una distribuzione è squilibrata se le frequenze delle varie modalità sono troppo alte o troppo basse nel caso delle variabili nominali, mentre per quelle cardinali succede quando i valori e le relative frequenze non si posizionano approssimativamente in modo simmetrico ai due lati della media. I rimedi agli squilibri possono essere o le trasformazioni matematiche dei valori o l'esclusione dei valori più estremi (detti valori aberranti) per le variabili cardinali; l'aggregazione di due o più modalità per le variabili categoriali; 3. **permettere** una valutazione critica del proprio lavoro di ricerca: nella misura in cui **permette** di raccogliere ed **evidenziare** le **evidenze** del percorso euristico intrapreso, consentendo una valutazione critica del lavoro svolto attraverso l'analisi dei dati e quindi anche la necessità di una riformulazione dell'ipotesi di partenza nella misura in cui questa venga smentita dalle informazioni raccolte; 4. predisporre analisi più approfondite: nella misura in cui si può procedere al calcolo e alla disamina del comportamento di nuove variabili, che vanno ad

¹ Cfr. A. Marradi, *L'analisi monovariata*, FrancoAngeli, Milano, 2002⁶.

² Si parla di *variabili categoriali* quando la proprietà da registrare assume stati discreti non ordinabili, cioè finiti, non frazionabili. Le uniche relazioni che si possono stabilire tra le modalità di una variabile nominale sono uguaglianza-diversità.

³ Si parla di *variabili cardinali* quando le proprietà sono ottenute mediante un'operazione di misurazione o conteggio. I valori delle variabili fruiscono di un pieno significato numerico, con questo genere di variabili si effettuano le quattro operazioni aritmetiche e pertanto si ricorre all'utilizzo di scale a intervalli o rapporti.

⁴ Supponiamo di considerare la proprietà *sex* degli alunni coinvolti in una ricerca, per le cui modalità sono stati previsti i valori 1 (femmina), 2 (maschio), 0 (informazione mancante); ogni altro valore che compaia nella distribuzione sarà dovuto a un errore.

ampliare lo spettro di ricerca e la profondità dell'analisi speculativa.

Per quanto riguarda la *Sezione seconda*, relativa al grado di soddisfazione espresso dai docenti, l'analisi dei dati sarà effettuata mediante una distribuzione percentuale semplice⁵.

La rappresentazione grafica dei dati e la loro elaborazione seguirà l'ordine delle domande contenute nel questionario, proposte in parallelo rispetto ai due anni scolastici di riferimento, 2008/2009, ultimo anno non interessato dalla riforma Gelmini e 2009/2010, primo anno di applicazione della riforma. Questo ci consentirà di compiere una prima comparazione tra i due anni scolastici, nell'intento di mettere in evidenza le soluzioni organizzative e gestionali adottate nelle scuole della provincia di Pistoia.

Per consentire una lettura più immediata dei dati della *Sezione prima*, questi verranno rappresentati anche graficamente, utilizzando per i dati di frequenza gli istogrammi o diagrammi a colonne o anche a canne d'organo, che consentono, grazie alla rappresentazione costruita sulle coordinate cartesiane ortogonali, la descrizione di ampi fenomeni⁶. Per i valori della *Sezione seconda*, riferita al grado di soddisfazione dei docenti rispetto alle modifiche osservate durante l'intero anno (2009/2010), essendo stati riportati in percentuali semplici per evidenziare meglio l'incidenza di una variabile sul totale, si è optato per l'utilizzo di un diagramma a settori circolari detto anche diagramma a torta o *pie chart*⁷.

1.1. Tipologia di tempo scuola

La prima domanda è tesa a conoscere in quale tipologia di tempo scuola operano i docenti che hanno partecipato all'indagine e quali sono state le

⁵ Cfr. Cfr. P. Corbetta, G. Gasperoni, M. Pisati, op. cit., p. 50.

⁶ Trattasi di una modalità di rappresentazione dei dati tra le più semplici utilizzate a livello statistico. In questo frangente riporteremo su un piano cartesiano i valori delle variabili (asse Y) e le relative frequenze (asse X). Si noti che solo l'asse dove sono collocate le frequenze presenta una misura continua, e ordinata matematicamente; le modalità invece vengono disposte sull'altro asse, seguendo un ordine arbitrario. Cfr. L. Trisciuzzi, F. Corchia, *Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi*, cit., pp. 33-35.

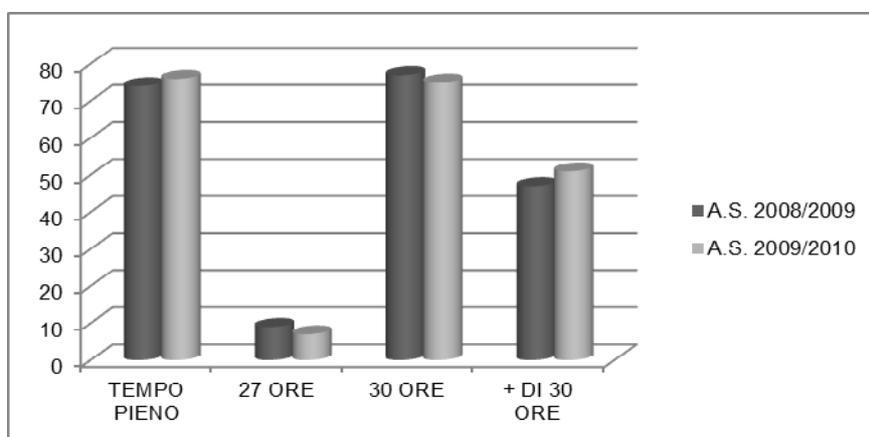
⁷ Questo genere di diagramma è composto da un cerchio i cui settori, detti *archi*, sono proporzionali alle frequenze assolute e relative della distribuzione. Esso viene utilizzato nella ricerca sociale soprattutto per il suo forte grado di comunicatività e di immediatezza, sebbene sia anche soggetto a critiche per il fatto che, se non accompagnato da espliciti valori (assoluti o percentuali) è difficile distinguere archi di dimensioni simili tra loro. Questo è il motivo che ci ha spinto a riportare i valori percentuali di ciascun arco direttamente sul grafico. Più adatto per le variabili nominali, come nel nostro caso, talvolta viene utilizzato anche per le variabili ordinali. Cfr. P. Corbetta, G. Gasperoni, M. Pisati, *Statistica per la ricerca sociale*, cit., pp. 53-54.

eventuali variazioni nei due anni presi in esame (*Tabella 1*).

Tabella 1 - Tipologia di tempo scuola

TIPOLOGIA	A.S. 2008/2009	A.S. 2009/2010
TEMPO PIENO	74	76
27 ORE	9	7
30 ORE	77	75
+ DI 30 ORE	47	51

Grafico 1 - Tipologia di tempo scuola



Non è stato necessario inserire nella rappresentazione grafica la variabile relativa al modello delle 24 ore (presente nella domanda) in quanto nella provincia di Pistoia non sono state attivate classi con questo modello di funzionamento orario⁸. Come possiamo notare dai risultati dell'indagine (*Grafico 1*) prevalgono nettamente i modelli orario più lunghi, inoltre, nel confronto tra i due anni scolastici, risulta esserci un leggero decremento dei tempi scuola più corti a favore di quelli più lunghi. Lo slittamento verso modelli orario più lunghi tra l'altro è stato confermato dagli anni scolastici successivi, nei quali si sono registrate, nella provincia di Pistoia, 159 classi a tempo pieno nel 2010/2011, 176 nell'anno scolastico 2011/2012 e ancora nessuna classe funzionante secondo il modello a 24 ore⁹.

⁸ Fonte: Ambito Territoriale della provincia di Pistoia – USR Toscana.

⁹ Fonte: Ambito Territoriale della provincia di Pistoia – USR Toscana.

1.2. Titolarità dei docenti

La serie di domande che seguono sono finalizzate a determinare la tipologia di titolarità dei docenti, in particolare rispetto al numero delle classi assegnate (*Tabella 2*), alla tipologia organizzativa con la quale le insegnanti operano all'interno di una classe presa a riferimento (*Tabella 3*), e al numero di insegnanti che prestano servizio in quella stessa classe (*Tabella 4*). Inoltre, dal raffronto dei dati, è possibile riscontrare l'eventuale variazione rispetto all'anno scolastico precedente.

Tabella 2 - Numero di classi assegnate

CLASSI	A.S. 2008/2009	A.S. 2009/2010
1	102	100
2	87	87
3	15	18
+ DI 3	3	4

Tabella 3 - Modalità di titolarità

MODALITÀ	A.S. 2008/2009	A.S. 2009/2010
PREVALENTE 22 ORE	40	56
PREVALENTE < 22 ORE	40	40
NON PREVALENTE	126	113

Tabella 4 - Numero di insegnanti assegnati alla classe

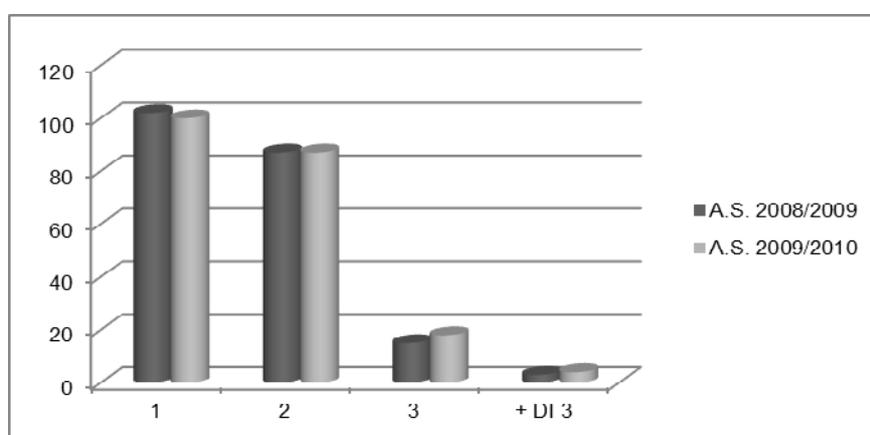
INSEGNANTI	A.S. 2008/2009	A.S. 2009/2010
DA 1 A 3	92	90
DA 4 A 6	110	106
DA 7 A 9	1	4
+ DI 9	0	2

Osservando il (*Grafico 2*), si registra una netta prevalenza di assegnazione dei docenti a 1 o 2 classi, questo in considerazione del fatto che la prima variabile è stata sicuramente indicata sia dagli insegnanti che operavano nel tempo pieno che dagli insegnanti prevalenti a 22 ore, mentre la seconda è stata scelta da tutti quei docenti che operavano ancora con un'organizzazione di tipo modulare o da insegnanti prevalenti a < di 22 ore.

Appare invece residuale l'assegnazione a 3 o + di 3 classi, in quanto es-

sa era già opzione limitata in presenza dell'organizzazione modulare 4 docenti su 3 classi. Per l'anno scolastico 2009/2010, si registra un decremento minimale dell'opzione 1 e un contestuale leggero aumento delle opzioni 3 e + di 3. Il dato non è statisticamente significativo per sostenere che le insegnanti hanno avuto più classi assegnate per coprire l'orario di quelle altrimenti scoperte, ma appare comunque come un valore tendenziale da tenere presente anche alla luce delle evoluzioni registrate negli anni successivi a quelli di avvio della riforma.

Grafico 2 - Numero classi assegnate

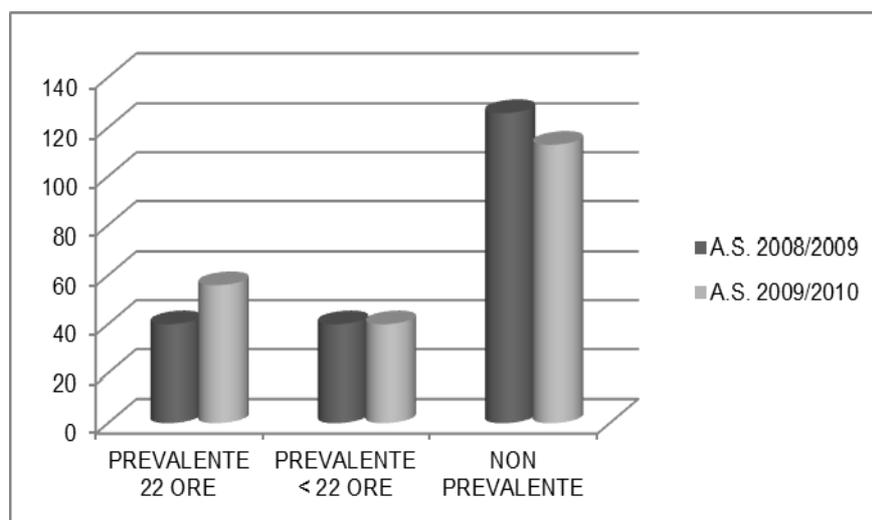


La modalità di titolarità che emerge nettamente dal *Grafico 3*, è quella della «non prevalenza», ma in questo caso appare interessante soffermare la nostra attenzione sui cambiamenti che intercorrono tra i due anni scolastici di riferimento.

Mentre la prevalenza con un insegnamento < di 22 ore nella stessa classe non subisce cambiamenti, la non prevalenza passa da un 59,72%, relativo all'anno scolastico 2008/2009, ad un 53,55% dell'anno 2009/2010, facendo registrare una differenza di 6,17 punti percentuali a favore della modalità di insegnamento prevalente a 22 ore. Va sottolineato però che anche nell'anno scolastico 2008/2009 sono attive classi con la presenza dell'insegnante prevalente, in quanto risulta essere in vigore non più il modello del modulo, che come abbiamo detto non prevedeva questa modalità di assegnazione, ma quello previsto dalla Legge del 28 marzo 2003, n. 53 che, avendo introdotto un diverso calcolo organico e avendo fornito indicazioni perentorie per l'attuazione della stessa riforma, prevedeva anch'essa l'adozione del modello dell'insegnante prevalente.

Possiamo quindi rilevare che il 37,91% degli intervistati, nell'anno scolastico 2008/2009, operavano secondo il modello generale della prevalenza essendo già stati coinvolti direttamente dalle modifiche introdotte dalla Legge n. 53/2003 e, aggiungendo a questi anche i docenti interessati successivamente dalle modifiche della riforma Gelmini, si raggiunge un dato molto rilevante pari al 46,45% di insegnanti prevalenti.

Grafico 3 - Modalità di titolarità



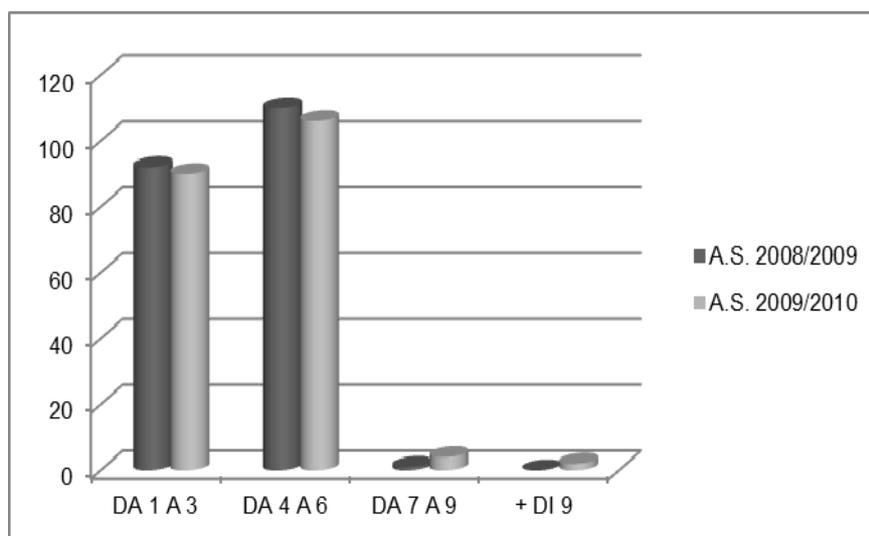
Premettendo che sono stati volutamente esclusi dal computo gli insegnanti di sostegno presenti nelle classi di riferimento, in quanto la loro assegnazione è strettamente vincolata alla presenza di alunni disabili e segue regole di computo diverse da quelle delle insegnanti curricolari, se si osservano i dati emersi (*Grafico 4*), appare evidente come nella provincia di Pistoia siano veramente pochi i casi che vedono l'assegnazione in una stessa classe di molti docenti, da 7 a + di 9.

Nel contempo, la tendenza che si evidenzia nel primo anno di attuazione della riforma, è che, in alcuni casi, le opzioni da 7 a 9 e + di 9, risultano aumentate, facendo registrare un dato complessivo pari al 2,84%, nel quale in 2 casi compare addirittura l'assegnazione di + di 9 insegnanti nella stessa classe, possibilità non praticata nell'anno scolastico precedente.

Pur nella limitatezza numerica, la tendenza emersa dall'analisi dei dati sembrerebbe poter avvalorare una delle conseguenze negative connesse all'attuazione della riforma, quella cioè di avere delle classi cosiddette «spez-zatino», sulle quali interviene una molteplicità di insegnanti per riuscire a coprire il tempo scuola.

Questa possibilità è derivata dall'assegnazione in organico di un numero di ore di insegnamento inferiore all'effettivo tempo scuola di frequenza dei bambini, che viene coperto dall'intervento di altri docenti cui sono state decurtate le ore di compresenza e impiegate per la copertura di ore curricolari frontali, come tra l'altro esplicitato dagli stessi Decreti Interministeriali sugli organici.

Grafico 4 - Numero di insegnanti assegnati alle classi



1.3. Discipline di insegnamento

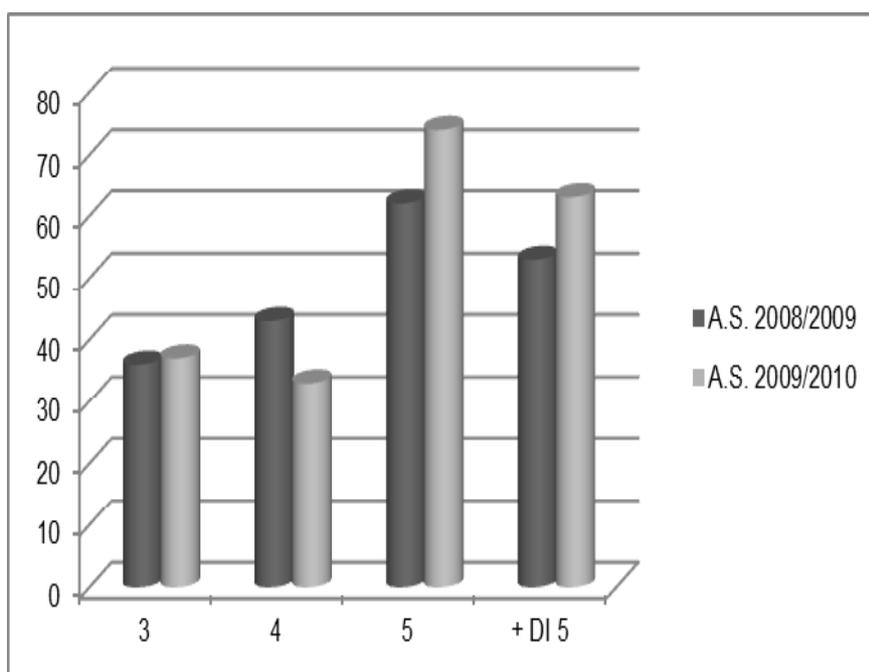
Le domande 3.1.a e 3.1.b sono finalizzate a mettere in evidenza il numero di discipline di insegnamento assegnate complessivamente a ogni singolo docente (Tabella 5), anche in più classi, in ciascuno dei due anni scolastici di riferimento.

Tabella 5 - Numero di discipline assegnate

DISCIPLINE	A.S. 2008/2009	A.S. 2009/2010
3	36	37
4	43	33
5	62	74
+ DI 5	53	63

Dall'analisi dei dati (*Grafico 5*), la tendenza maggioritaria, sembra essere quella di avere un'assegnazione di discipline che corrisponde alle opzioni 5 e + di 5, anche in considerazione del fatto che, con l'introduzione di *Cittadinanza e Costituzione*, le discipline insegnate nella scuola primaria sono diventate complessivamente 11, comprendendo la *Lingua inglese* ed escludendo la *Religione Cattolica*, che continua ad essere facoltativa.

Grafico 5 - Numero di discipline assegnate



Concentrando la nostra attenzione sulle variazioni registrate comparando i due anni scolastici di riferimento, questo *item* appare essere rilevante in quanto, a fronte di un evidente decremento della voce 4 discipline, corrisponde un aumento facilmente riscontrabile delle voci 5 e + di 5.

Questo dato è da interpretarsi come la logica conseguenza dell'aumento dell'uso dell'insegnante prevalente a 22 ore¹⁰ a cui viene assegnato un numero maggiore di discipline, dovendo svolgere l'intero orario di servizio in un'unica classe. Non sappiamo, però, perché dai dati a disposizione non lo si evince con chiarezza, se esso non sia anche il risultato del già citato

¹⁰ Si confrontino i dati con la *Tabella 3* e il *Grafico 3*.

«spezzatino», per effetto del quale molti docenti sono chiamati ad intervenire nella stessa classe, magari per porzioni orarie molto ridotte. Da ciò ne consegue di conseguenza un aumento sia del numero di classi assegnate ad ogni docente, sia del numero delle discipline.

La possibile presenza di questo fenomeno è stata evidenziata anche dai nostri dati, seppur con un'incidenza numerica ridotta, per cui non possiamo considerarla significativa, ma possiamo però ipotizzare una possibile persistenza del fenomeno stesso tramite la tendenza registrata anche da rilevazioni successive condotte fino all'anno scolastico 2014/2015¹¹.

1.4 Orario di servizio dei docenti

Questa serie di domande è finalizzata ad avere un quadro informativo sulle tipologie di organizzazione dell'orario di servizio dei docenti, relativamente alla sua composizione e alla sua distribuzione nell'arco della settimana (parametro abitualmente utilizzato).

Nella (*Tabella 6*) si fa riferimento al numero di giorni con orario spezzato, dove per orario spezzato si intende un orario nella stessa giornata lavorativa non continuativo.

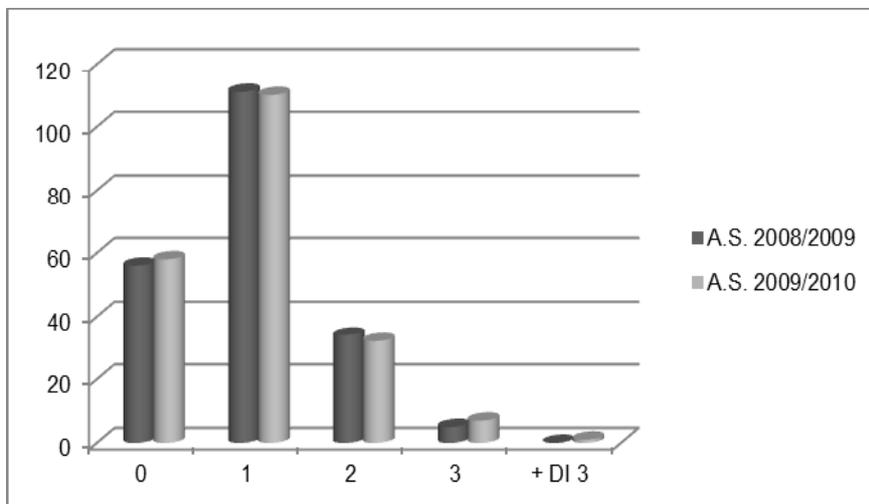
Tabella 6 - Numero di giorni con orario spezzato

GIORNI CON ORARIO SPEZZATO	A.S. 2008/2009	A.S. 2009/2010
0	56	58
1	111	110
2	34	32
3	5	7
+ DI 3	0	1

¹¹ Si confrontino i dati con la *Tabella 2* e il *Grafico 2* e con la *Tabella 4* e il *Grafico 4*.

Cfr. D. Capperucci, *Come cambia la scuola primaria con il maestro unico-prevalente: un'indagine longitudinale sulle trasformazioni dell'organizzazione del lavoro degli insegnanti durante il primo quinquennio di attuazione della riforma*, in Atti del Convegno Nazionale Siped *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Catania, 6-8 novembre 2014 (in corso di stampa).

Grafico 6 - Numero di giorni con orario spezzato



Dall'elaborazione dei dati (*Grafico 6*), questo fenomeno appare comunque presente e riguarda il maggior numero di docenti, ovvero più del 70% degli intervistati, i quali però hanno prevalentemente un solo giorno spezzato all'interno del proprio orario settimanale.

Dal confronto dei due anni scolastici emergono delle differenze minime, ma appare importante rilevare la comparsa della voce + di 3 e l'aumento delle voci 3 e 0. Potremmo ipotizzare che le variabili 3 e + di 3 possano essere ricondotte al fenomeno del già citato «spezzatino», in quanto è più probabile che si ricorra all'orario spezzato quando insistono sulla stessa classe molti docenti¹².

Non a caso, l'orario settimanale con la presenza di «buchi» al proprio interno, è una delle questioni che da sempre ha riguardato soprattutto la scuola secondaria di secondo grado, dove, a causa dell'alto numero di discipline curriculari, la presenza sulla stessa classe di molti docente e una composizione dei consigli di classe molto numerosa è di gran lunga più diffusa che nella scuola di base. Questo dato ripropone un altro problema organizzativo, con conseguenze sulla didattica non trascurabili, quali quello della «secondarizzazione» della scuola primaria.

Tornando al possibile fenomeno dello «spezzatino», quella che sembra essere una semplice tendenza, è avvalorata proprio dal fatto che i dati numerici di riferimento siano fortemente corrispondenti con l'incidenza dell'orario

¹² Si confrontino i dati con la *Tabella 4* e il *Grafico 4*.

spezzato, il che potrebbe portare a pensare ad un'origine comune legata all'incremento del numero dei docenti per classe. Ma per individuare un rapporto diretto occorrono dati più robusti rispetto a quelli emersi dalla presente rilevazione. Appare poi abbastanza strano che, pur registrando un incremento della prevalenza, a questo non corrisponda un conseguente aumento dell'opzione 0, ovvero quella per la quale non si registrano buchi nell'orario, in considerazione del fatto che, solitamente si preferisce concentrare il proprio orario di servizio e non parcellizzarlo sull'intera giornata.

Molte potrebbero essere le spiegazioni di questo dato a partire da un'eventuale preferenza personale, infatti il corpo docente è composto prevalentemente da donne che magari preferiscono avere un servizio distribuito nell'arco della giornata, con la presenza di brevi buchi nell'orario, per poter assolvere anche alle incombenze di carattere familiare. Oppure, potrebbe essere l'ulteriore conferma della presenza del fenomeno di cui abbiamo già parlato in precedenza, in quanto i molteplici interventi per frazioni orarie ridotte da parte di altri insegnanti in una classe in cui è presente un insegnante prevalente, potrebbero determinare il fatto che i docenti non prevalenti siano obbligati ad accettare interventi ridotti a poche ore e riferiti solo a determinate fasce orarie compatibili con l'orario prioritario dei docenti che prestano la maggior parte del loro servizio in una classe.

Nella (*Tabella 7*) si fa riferimento al numero di giorni con orario a scavalco tra due o più scuole, nella (*Tabella 8*) si prende in considerazione il numero di mense settimanali, ovvero il numero di giorni in cui il proprio orario di servizio comprende anche le attività di mensa e, nella (*Tabella 9*), il numero di pomeriggi settimanali, ovvero il numero di giorni di servizio che comprendono anche attività pomeridiane.

Tabella 7 - Numero di giorni con orario a scavalco

GIORNI CON ORARIO A CAVALCO	A.S. 2008/2009	A.S. 2009/2010
0	205	201
1	0	5
2	1	2
3	0	0
+ DI 3	0	0

Tabella 8 - Numero di mense settimanali

MENSE SETTIMANALI	A.S. 2008/2009	A.S. 2009/2010
0	9	18
1	40	43
2	82	65
3	37	51
+ DI 3	2	7
1 - 2 ALTERNATE	1	2
2 - 3 ALTERNATE	30	19

Tabella 9 - Numero di pomeriggi settimanali

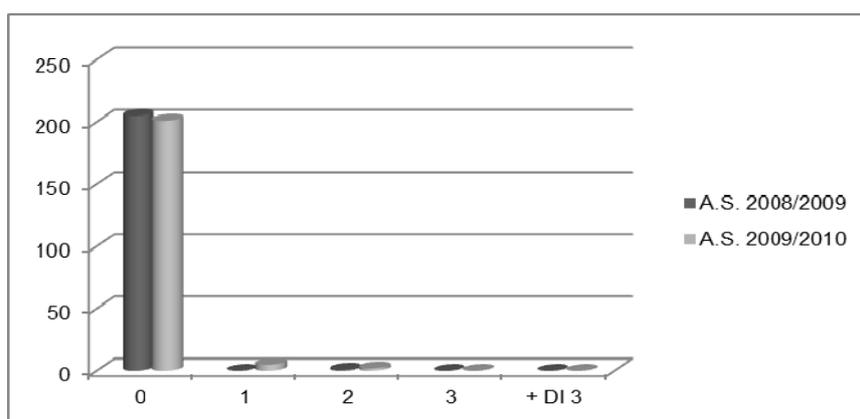
POMERIGGI SETTIMANALI	A.S. 2008/2009	A.S. 2009/2010
0	1	3
1	49	54
2	84	83
3	38	42
+ DI 3	0	5
1 - 2 ALTERNATE	1	0
2 - 3 ALTERNATE	31	19

Ricordiamo che ci troviamo di fronte ad un orario a scavalco quando l'orario giornaliero di un docente è suddiviso tra due o più scuole primarie. Questa modalità organizzativa, tra l'altro, risulta essere abbastanza frequente per i docenti specialisti di L2, per gli insegnanti di IRC e per gli insegnanti di sostegno che devono prestare la propria opera in modo mirato, nelle situazioni in cui è necessario l'intervento di figure specializzate.

Relativamente allo scavalco (*Grafico 7*) sono interessati pochissimi docenti intervistati, ma il ricorso a questa modalità organizzativa, anche se minimo, sembra essere in aumento e, ancora una volta, ciò potrebbe essere derivato dalla presenza del fenomeno dello «spezzatino». Infatti, la comparsa dell'opzione 1 scavalco e l'aumento dell'opzione 2 scavalchi, che complessivamente interessa nell'anno scolastico 2009/2010 il 3,32% degli intervistati, ed è un dato comunque numericamente limitato, può essere messa in relazione con il leggero incremento del numero di classi assegnate a ciascun docente e all'innalzamento del numero di docenti che operano

nelle classi¹³. Inoltre, questo dato appare nuovamente essere in contrapposizione con l'aumento della presenza dell'insegnante prevalente, dato questo numericamente più rilevante, e che ha come logica conseguenza quella di andare nella direzione opposta, ovvero quella di far aumentare l'opzione 0 scavalchi, che invece registra una riduzione solo di 1,9 punti percentuali, passando dal 97,16% del 2008/2009 al 95,26 del 2009/2010¹⁴.

Grafico 7 - Numero di giorni con orario a scavalco



Nel *Grafico 8*, la opzioni 1-2 e 2-3 alternate devono essere intese a settimane alterne, per cui i docenti avranno in una settimana 1 o 2 mense, e, in quella successiva, 2 oppure 3. Questa alternanza è di solito utilizzata dagli insegnanti che operano nel tempo pieno o nei tempi scuola più lunghi per rendere più equo il carico di lavoro tra i vari docenti che operano nella stessa classe.

Risulta residuale (*Grafico 8*) la quantità di docenti che non hanno mense nel proprio orario e appare invece rilevante il monte ore destinato a questa attività in quanto di solito per ogni mensa e dopo-mensa, si dedicano 1 o 2 ore del tempo scuola giornaliero e di conseguenza dell'orario dell'insegnante che si trova in servizio su questa attività.

Dal confronto dei dati dei due anni scolastici di riferimento, si registrano dei cambiamenti piuttosto indicativi in quanto, seppur con un dato numericamente basso, l'opzione 0 è raddoppiata, passando da 9 a 18 risposte; l'opzione 1 ha registrato un incremento del 7,5%; l'opzione 2 si è invece ridotta del 20,73%; l'opzione 3 ha subito un forte incremento pari al 37,84%, mentre l'opzione + di 3 ha subito un'accelerazione, passando da 2 a 7 risposte;

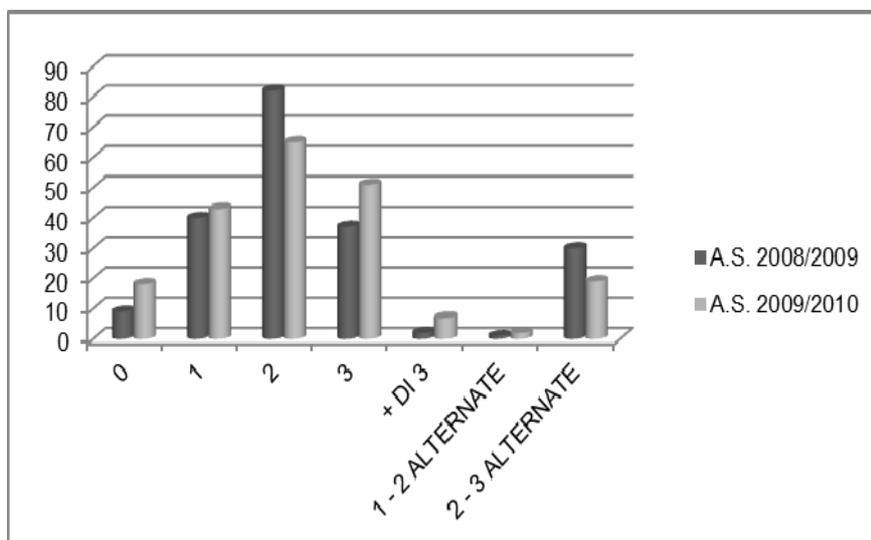
¹³ Si confrontino i dati con la *Tabella 2* e il *Grafico 2* e con la *Tabella 4* e il *Grafico 4*.

¹⁴ Si confrontino i dati con la *Tabella 3* e il *Grafico 3*.

l'alternanza di 1-2 mense a settimana viene dimezzata mentre l'alternanza di 2-3 mense a settimana subisce una forte flessione pari al 36,67%.

Nel prosieguo del lavoro, quando arriveremo a compiere un'analisi comparativa tra più aspetti organizzativi, approfondiremo alcuni dati emersi in questo contesto, adesso appare sufficiente segnalare che la riduzione dell'opzione 2, l'aumento dell'opzione 3 e la forte riduzione dell'alternanza fanno pensare che si stia andando verso una stabilizzazione in aumento del numero delle mense, cosa direttamente riconducibile alle indicazioni contenute nel Decreto Interministeriale sugli organici dell'anno scolastico 2009/2010 che destinava le eventuali ore residue di compresenza, anche alla copertura delle mense¹⁵.

Grafico 8 - Numero di mense settimanali

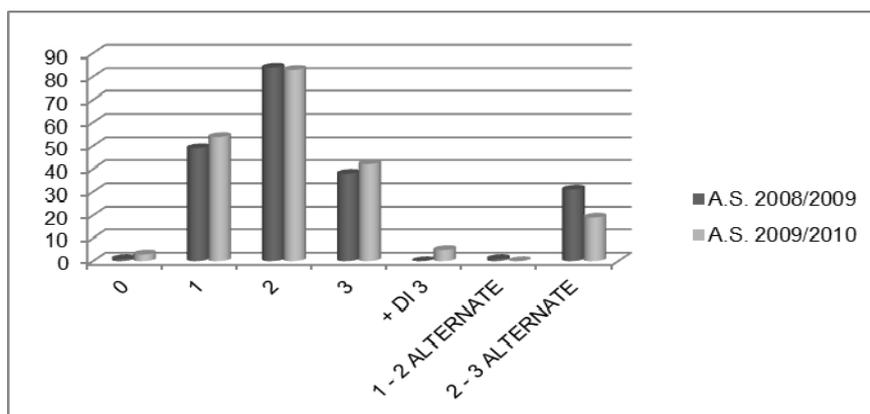


Nel caso invece del *Grafico 9*, è evidente come i docenti-rispondenti siano impegnati quasi tutti anche in attività pomeridiane, infatti risulta bassissimo il numero di insegnanti che non ha nel proprio orario di servizio almeno un pomeriggio, anche se questa variabile risulta comunque in aumento. Si registra ancora una certa stabilizzazione del numero di pomeriggi, essendo in calo l'opzione che ne prevedeva l'alternanza di 2-3 e la completa scomparsa dell'opzione, numericamente già limitata, dell'alternanza tra 1-2. Da eviden-

¹⁵ Cfr. M.I.U.R., C.M. 2 aprile 2009, n. 38, *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2009/2010. Trasmissione schema di Decreto Interministeriale*.

ziare in particolare la comparsa nell'anno scolastico 2009/2010 della variabile + di 3, completamente assente nell'anno precedente.

Grafico 9 - Numero di pomeriggi settimanali



1.5. Riduzione delle compresenze

Le due domande che seguono, appaiono particolarmente rilevanti, in quanto riguardano le ore di compresenza e il loro utilizzo. Abbiamo già evidenziato nel secondo capitolo di questo lavoro il fatto che proprio questa tipologia di orario di servizio sia stata oggetto di uno degli interventi prioritari previsti dalla riforma Gelmini, in quanto considerata troppo onerosa e poco efficace e quindi giustificatamente cancellabile, alla luce del risparmio di spesa che ne deriverebbe.

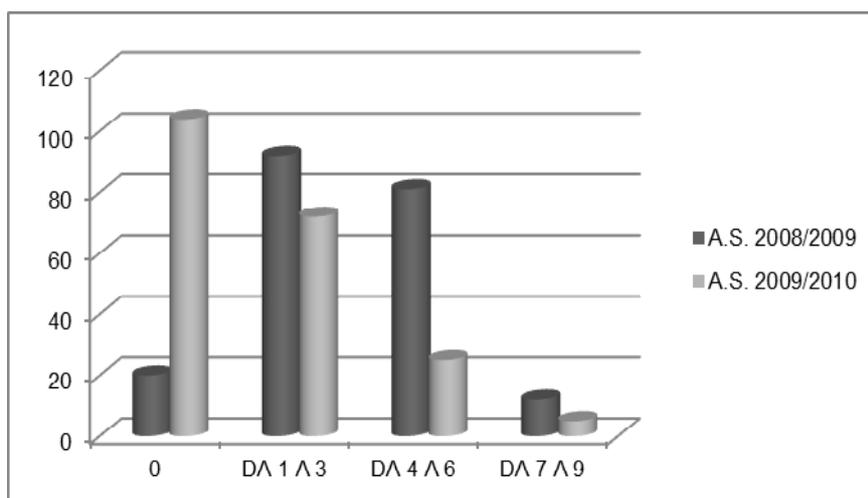
Siamo giunti ad una delle domande che si ritiene essere più indicativa, nell'ambito della nostra indagine esplorativa (*Tabella 10*), in quanto rivolta ad indagare quante ore di compresenza siano state effettivamente interessate da una modifica, a seguito dell'attuazione della riforma Gelmini, nella classe presa a riferimento dai rispondenti, i quali - si ricorda - risultano essere in continuità sulla stessa nei due anni scolastici presi a riferimento.

Tabella 10 - Numero di ore di compresenza settimanali

COMPRESENZE	A.S. 2008/2009	A.S. 2009/2010
0	20	104
DA 1 A 3	92	72
DA 4 A 6	81	25
DA 7 A 9	12	5

Il dato emerso da questa domanda (*Grafico 10*) appare estremamente evidente ed indicativo, in quanto sono in calo tutte le variabili che prevedevano ore di compresenza, mentre aumenta notevolmente solo la variabile che non ne prevedeva. Nello specifico, le classi che avevano da 1 a 3 ore di compresenza settimanali sono diminuite del 21,74%, mentre quelle che potevano contare da 4 a 6 ore di compresenza decrescono del 69,14%, infine, le poche classi che avevano dalle 7 alle 9 ore di compresenza calano del 58,33%, passando da 12 a 5.

Grafico 10 - Numero di ore di compresenza settimanali



Come detto, l'unico dato in aumento risulta l'opzione 0 che corrisponde alle classi prive di compresenza, il dato emerso evidenzia che queste sono più che quadruplicate, passando da 20 del 2008/2009 a 104 nel 2009/2010.

Il dato si manifesta in modo così netto da far pensare che questa sia, molto probabilmente, la conseguenza in negativo più marcata tra quelle rilevate a seguito dell'attuazione della riforma.

Cercando di trasformare il dato in ore di insegnamento e prendendo come base di calcolo la media delle ore di compresenza per ciascuna opzione, vediamo che si sono perse complessivamente 376 ore di compresenza, pari all'orario di circa 17 insegnanti. Questo nel solo primo anno di attuazione della riforma Gelmini e solo relativamente all'intervento sulle ore di compresenza, senza considerare la differente modalità di calcolo organico di cui abbiamo già parlato nel capitolo precedente.

La notevole riduzione delle ore di compresenza, evidenziata in precedenza¹⁶, porta con sé anche una diversa utilizzazione del numero di ore residue (*Tabella 11*).

Tabella 11 - Modalità di utilizzo delle compresenze

USO COMPRESENZE	A.S. 2008/2009	A.S. 2009/2010
SOSTITUZIONI	15	21
> 50% SOSTITUZIONI	64	47
> 50% PROGETTI	78	32
ALTRO	13	10

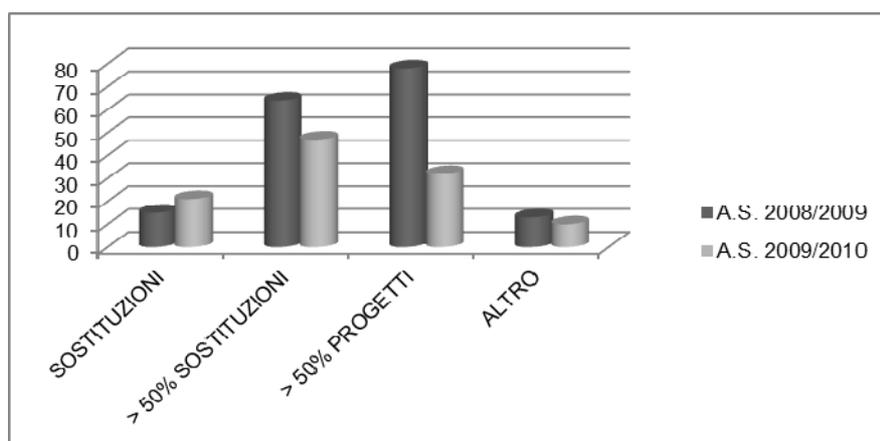
In questo caso non si può parlare di una semplice variazione nell'uso delle ore nei due anni scolastici di riferimento, ma di una vera e propria mancata risposta da parte dei soggetti intervistati e, nello specifico, degli insegnanti che non registrano ore di compresenza nella classe presa a riferimento. Risultano essere in diminuzione tutte quelle modalità di utilizzo delle ore di compresenza, finalizzate anche ad interventi diretti sulla classe; mentre aumenta solamente la variabile dedicata alle sole sostituzioni del personale assente che, nell'anno scolastico 2009/2010 risulta incrementata del 40% rispetto all'anno precedente.

Continuando nella comparazione (*Grafico 11*) e prendendo a riferimento l'anno scolastico 2008/2009, si registra che l'opzione «> 50% per sostituzioni» perde un 26,56%, l'opzione «> 50% per progetti» un 58,97% e quella «altro» un 23,08%. In questa fase appare importante ricordare che, in riferimento all'uso delle ore di compresenza, con la voce «progetti» non ci si riferisce solo ed esclusivamente ad iniziative progettuali in senso stretto, ma si intendono tutti quegli interventi sistematici, ovvero progettati per l'intero anno scolastico o per moduli, legati ad una differente gestione della classe, alternativa alla lezione frontale, come per esempio, lavori centrati sull'apprendimento cooperativo, laboratori, gruppi di interesse, gruppi di

¹⁶ Si confrontino i dati con la *Tabella 10* e il *Grafico 10*.

livello, attività di arricchimento dell'offerta formativa, anche per classi aperte, ecc. Le ore destinate all'intensificazione e al recupero, in certe discipline, per una parte degli alunni della classe, all'interno della quale siano inseriti anche alunni con DSA o alunni non madrelingua italiana, e, non ultimo, ore finalizzate specificamente all'integrazione degli alunni disabili, possono essere ricondotte sia nei "progetti", sia nella voce "altro".

Grafico 11 - Modalità di utilizzo delle compresenze



1.6. Sostituzioni dei colleghi assenti

Le domande dell'ambito 6 del questionario sono tese a individuare come ogni singolo rispondente ritiene, secondo la propria esperienza diretta, che venga effettuata la sostituzione di un collega assente nella propria scuola di servizio. Va inoltre precisato che le informazioni qui riportate non sono state successivamente accertate mediante una disamina delle effettive modalità adottate nelle 23 istituzioni scolastiche afferenti al campione di ricerca, pertanto le elaborazioni condotte di seguito si basano solo ed esclusivamente sul «dichiarato» degli insegnanti. I singoli *item* prevedono l'indicazione della frequenza con cui si ricorre alle diverse modalità di sostituzione espressa sotto forma di: «mai», «poco», «abbastanza», «spesso», «molto spesso» e «sempre» relativamente all'uso delle ore eccedenti, ovvero ore svolte in aggiunta al proprio orario di servizio appositamente retribuite, all'uso delle ore di compresenza, alla divisione in altre classi della scuola degli alunni il cui docente risulta assente, alla nomina di un supplente temporaneo.

I dati riportati nel *Grafico 12* e nel *Grafico 13* evidenziano come nell'anno scolastico 2009/2010 vi sia una drastica caduta dell'uso delle com-

presenze a causa della loro forte diminuzione quantitativa, un quasi inesistente ricorso alla chiamata di un supplente temporaneo e un uso moderato delle ore eccedenti.

Grafico 12 - Frequenza di uso di diverse modalità di sostituzione, A.S. 2008/2009

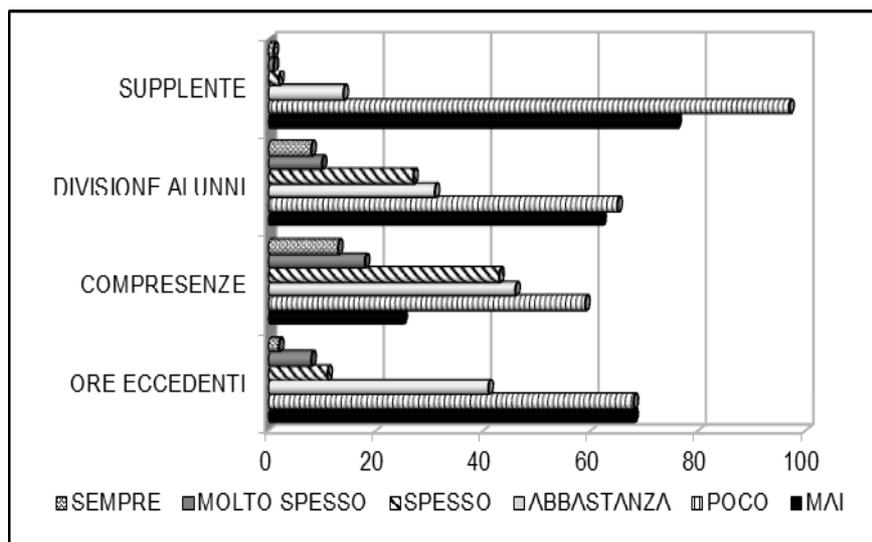
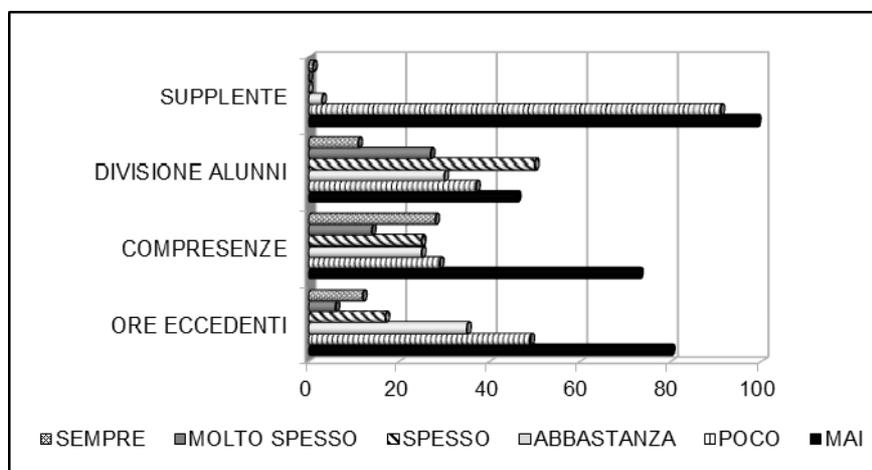


Grafico 13 - Frequenza di uso di diverse modalità di sostituzione, A.S. 2009/2010



Ma il dato (Grafico 12 e Grafico 13) che risulta essere più preoccupante è il ricorso sempre più frequente alla pratica della divisione degli alunni in

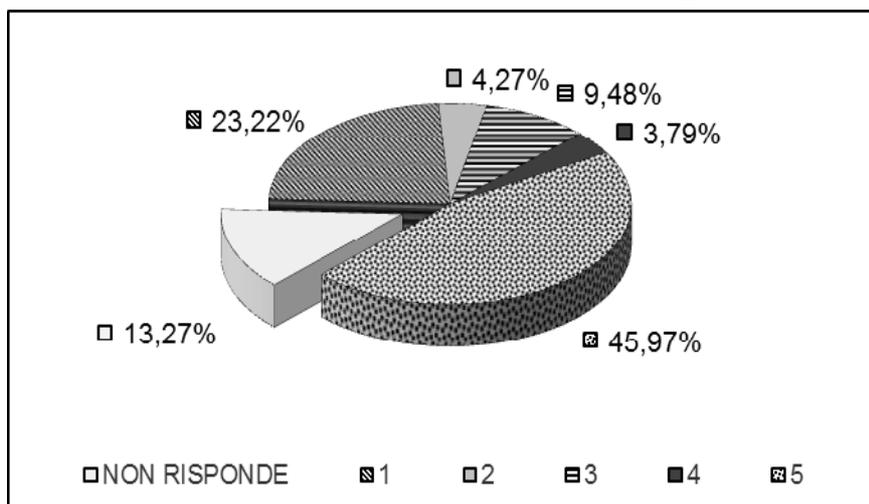
altre classi della scuola della classe il cui docente risulta assente. Infatti, appaiono in forte flessione le indicazioni relative al «mai» e al «poco», l'opzione «abbastanza» rimane pressoché invariata, mentre crescono quelle relative a «spesso», «molto spesso» e «sempre».

Questo aspetto del questionario non risulta essere particolarmente interessante per l'indagine esplorativa, ma si è ritenuto comunque opportuno inserire questa serie di domande in quanto risultano essere la logica prosecuzione del precedente quesito sull'uso delle compresenze. Nell'economica del questionario, esse - almeno in parte - sono funzionali a veicolare l'accumulo emotivo derivante dalla compilazione del questionario su domande meno significative per l'indagine (ma non è necessariamente detto che sia così anche per i rispondenti), prima di affrontare la parte relativa all'espressione del grado di soddisfazione relativamente ai cambiamenti introdotti nell'anno scolastico 2009/2010.

2. Grado di soddisfazione degli insegnanti a seguito dell'attuazione della riforma Gelmini

In questa sezione del questionario si è chiesto ai rispondenti di esprimere per ciascuna delle voci indicate nella *Sezione prima* del *Pri.Sc.O.Quest.*, il grado di soddisfazione rispetto ai cambiamenti introdotti nell'anno scolastico 2009/2010. Il grado di soddisfazione è stato indicato ricorrendo a una scala valutativa da 1 (soddisfazione minima) a 5 (soddisfazione massima).

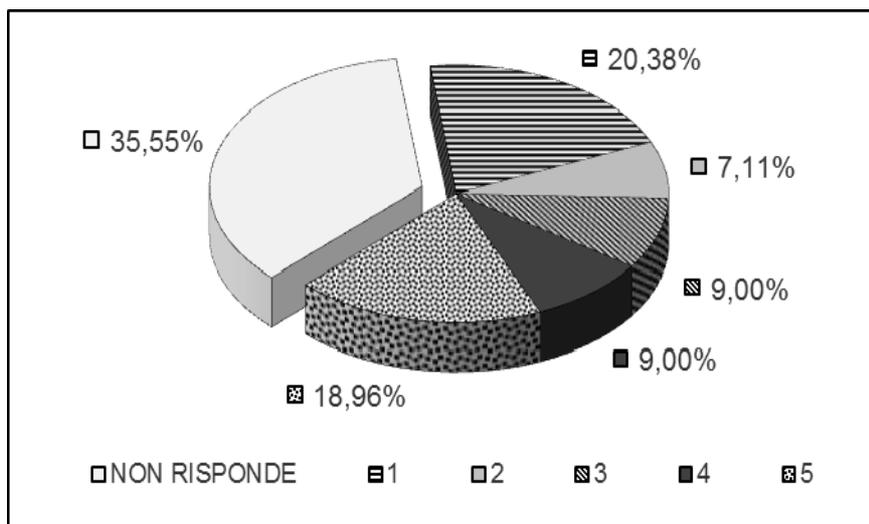
Grafico 14 - Grado di soddisfazione sul numero di classi assegnate



Relativamente al numero delle classi assegnate (*Grafico 14*) emerge un alto grado di soddisfazione, in quanto, mettendo insieme chi indica i due fattori più alti di soddisfazione, si raggiunge il 49,76% dei rispondenti, mentre i non soddisfatti, corrispondenti alla somma dei due fattori più bassi, si attestano al 27,49%. Appare interessante rilevare che l'86,73% dei docenti interpellati ha deciso di formalizzare il proprio grado di soddisfazione e, compiendo un'analisi sui soli rispondenti, questi si esprimono favorevolmente per il 57,37% delle indicazioni fornite.

Rispetto al grado di soddisfazione sulla prevalenza (*Grafico 15*), il dato più rilevante in questo caso sembra essere espresso dal 35,55% dei non rispondenti, in quanto le due posizioni opposte raggiungono quasi un pareggio, attestandosi comunque al di sotto della percentuale richiamata per i non rispondenti, infatti, i più soddisfatti raggiungono il 27,96%, mentre gli insoddisfatti il 27,49%. In questo caso, chi ha deciso di esprimere il proprio parere scende al 64,45% degli intervistati, i quali, pur riparametrando l'analisi dei dati alle sole risposte date, non riescono a raggiungere comunque una posizione più significativa.

Grafico 15 - Grado di soddisfazione sulla prevalenza

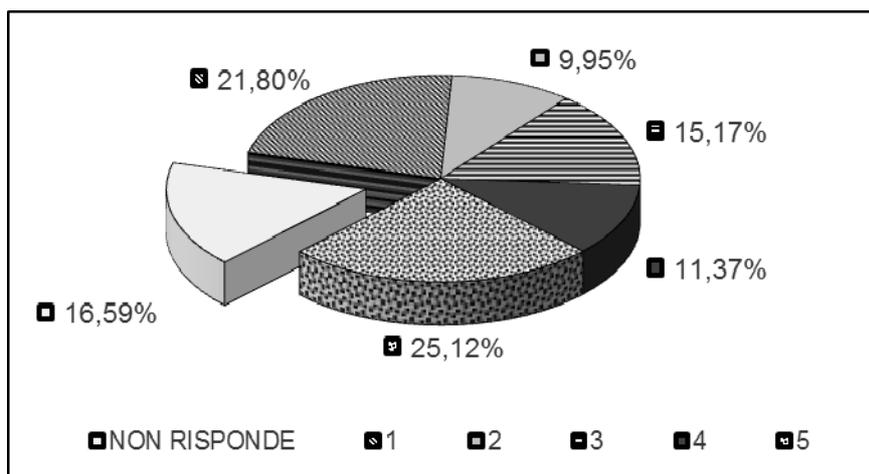


Nel caso del grado di soddisfazione rispetto al numero di insegnanti assegnati alla classe (*Grafico 16*), si registra un leggero vantaggio a favore dei soddisfatti che, sempre per raggruppamento, raggiungono il 36,49%, mentre gli intervistati più insoddisfatti sono il 31,75%; abbastanza corposo appare anche il dato di chi si dichiara mediamente soddisfatto che raggiun-

ge quasi la percentuale di chi decide di astenersi dal rispondere.

Continuando ad analizzare i dati relativi alle risposte fornite, pari all'83,41% del totale dei docenti che hanno deciso di aderire all'indagine, vediamo che la percentuale di coloro che indicano soddisfazione raggiunge il 43,75%, mentre i non soddisfatti si attestano al 38,07%.

Grafico 16 - Grado di soddisfazione sul numero di insegnanti assegnati alla classe



Relativamente al numero di discipline assegnate (*Grafico 17*), si registra ancora una sostanziale spaccatura tra le opinioni, in quanto, sempre procedendo per aggregazione di dati, i soddisfatti raggiungono il 36,49% mentre i non soddisfatti il 33,18%, facendo però registrare anche un dato più incisivo dei mediamente soddisfatti che raggiungono il 16,59%, superando i non rispondenti.

Analizzando le sole risposte fornite, che raggiungono l'86,26%, appare rilevante il dato dei mediamente soddisfatti che registrano il 19,23% delle risposte fornite, mentre i soddisfatti il 42,31% e gli insoddisfatti il 38,46%, facendo così prevalere una tendenza comunque di soddisfazione.

Nel caso del grado di soddisfazione sull'orario spezzato (*Grafico 18*), è abbastanza evidente che il personale risulta essere insoddisfatto dell'orario a scavalco che, come abbiamo detto in precedenza, prevede un orario di servizio non continuativo nell'arco della stessa giornata. Si esprime favorevolmente all'orario spezzato il 20,85% dei rispondenti, si esprime sfavorevolmente il 39,34%, solo il 10,43% si dichiara mediamente soddisfatto mentre appare rilevante il 27,49% degli intervistati che decide di non fornire una ri-

sposta. Dalla precedente elaborazione di dati emergeva che erano interessati a questa modalità organizzativa comunque pochi docenti¹⁷, quindi, del 72,51% degli intervistati che hanno fornito una risposta, il 54,25% ha espresso insoddisfazione riguardo a questa modalità organizzativa.

Grafico 17 - Grado di soddisfazione sul numero discipline assegnate

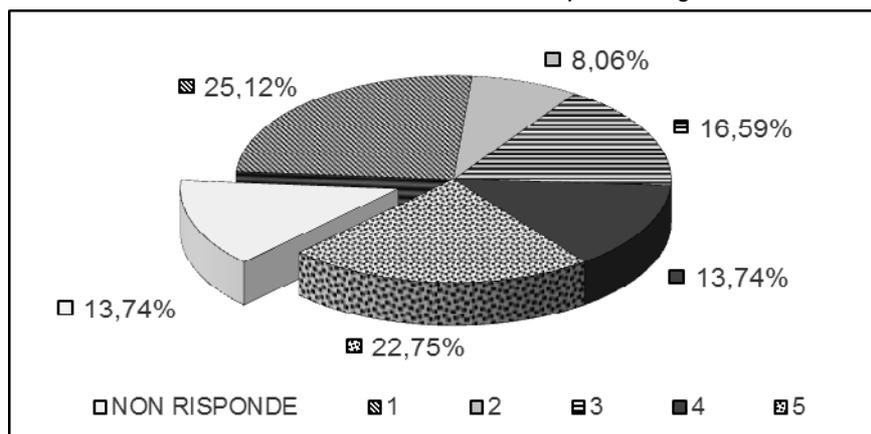
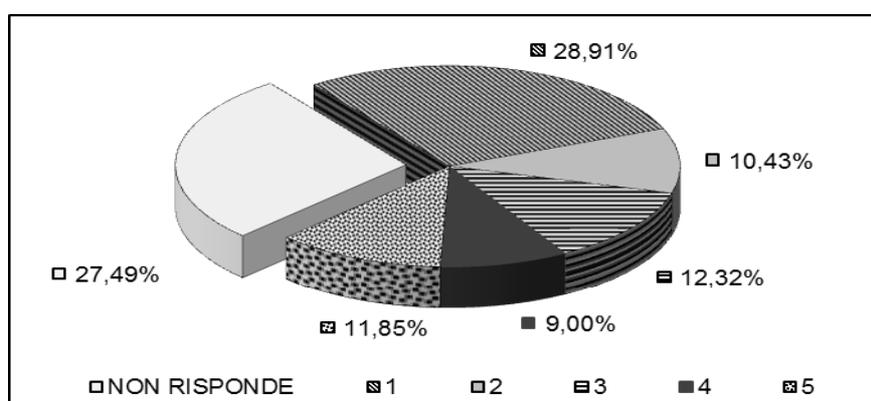


Grafico 18 - Grado di soddisfazione sull'orario spezzato

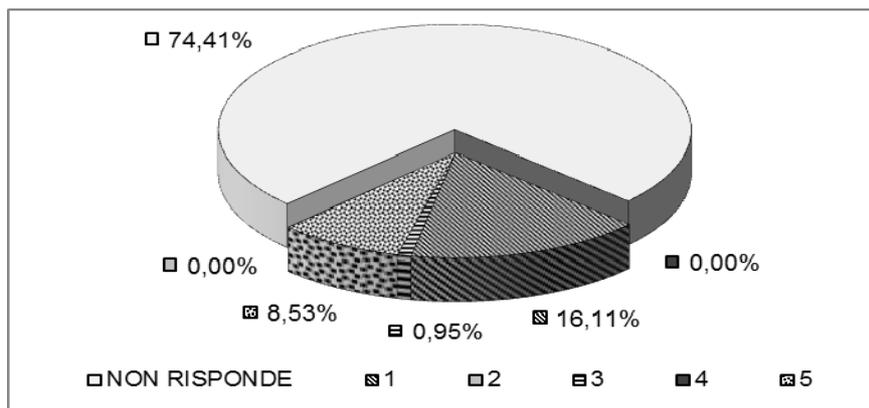


Guardando semplicemente il grafico relativo al grado di soddisfazione sull'orario a scavalco (Grafico 19) e confrontando il dato più evidente con quelli emersi nel Grafico 18, è facilmente evidenziabile che, anche in questo caso, l'uso di questa soluzione è comunque residuale e quindi molti docenti hanno

¹⁷ Si confrontino i dati con la Tabella 6 e il Grafico 6.

deciso di non rispondere raggiungendo, tra l'altro, una netta maggioranza espressa dal 74,41% dei docenti coinvolti nell'indagine¹⁸. Dal restante 25,59% di insegnanti che hanno deciso comunque di fornire una risposta, emerge una netta espressione di non soddisfazione che si attesta intorno al 62,96%.

Grafico 19 - Grado di soddisfazione sull'orario a scavalco



Relativamente al numero di mense settimanali comprese nell'orario di servizio (*Grafico 20*), emerge abbastanza evidentemente l'insoddisfazione che viene espressa dal 41,71% dei rispondenti, mentre soddisfazione viene manifestata dal 26,07% ed il grado medio di soddisfazione si attesta al 14,69%, registrando comunque un 17,53% di docenti che decidono di non rispondere. Riproporzionando il dato sull'82,46% degli insegnanti che hanno espresso il proprio grado di soddisfazione, questi hanno fornito comunque un'indicazione netta di insoddisfazione pari al 50,58% a fronte di una soddisfazione del 31,60% e, considerando indicativa ogni espressione di soddisfazione che superi la metà di chi fornisce una risposta, anche questa tendenza appare piuttosto rilevante.

Per quanto riguarda il numero di pomeriggi (*Grafico 21*), si registra un grado medio di soddisfazione espresso dal 18,01% dei docenti e un grado di soddisfazione del 28,44%, mentre gli insoddisfatti raggiungono il 39,81% degli insegnanti. In questo caso, chi decide di fornire una risposta risulta essere l'86,26% dei soggetti coinvolti, i quali manifestano un'indicazione abbastanza chiara ma non raggiungono una posizione superiore alla metà dei rispondenti, in quanto, si dichiarano insoddisfatti per il 46,16%, mediamente soddisfatti per il 20,88% e soddisfatti per il 32,96%.

¹⁸ Si confrontino i dati con la *Tabella 7* e il *Grafico 7*.

Grafico 20 - Grado di soddisfazione sul numero di mense settimanali

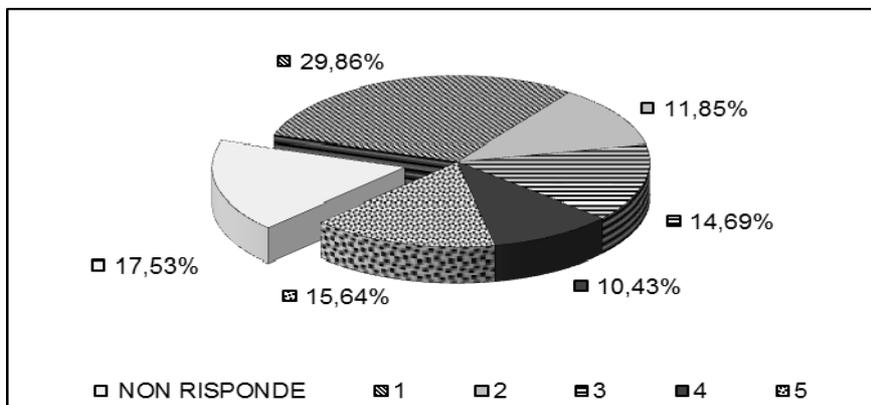
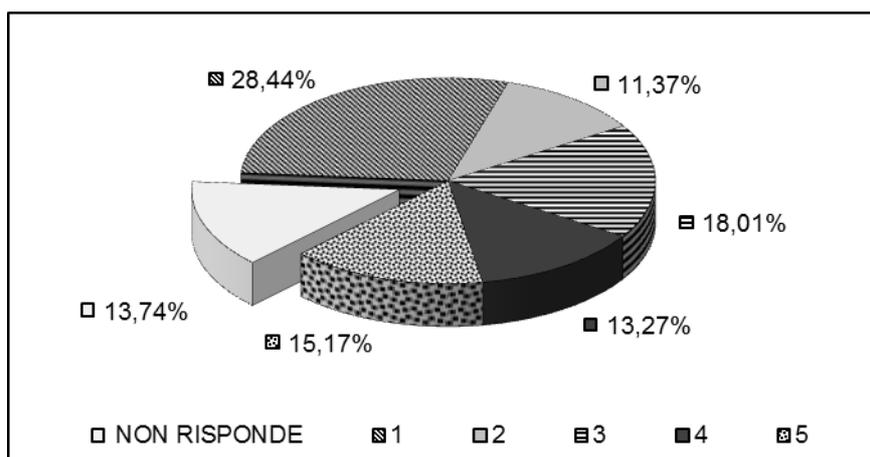


Grafico 21 - Grado di soddisfazione sul numero di pomeriggi



Riguardo alla richiesta di esprimere un grado di soddisfazione nei confronti della nuova situazione relativa alle ore di compresenza (*Grafico 22*), i docenti esprimono una netta insoddisfazione che raggiunge immediatamente il 65,88% del solo dato più estremo, arrivando complessivamente ad un 71,09% a fronte di un grado di soddisfazione che rimane limitato al solo 6,16% dei docenti coinvolti nell'indagine.

Pur in presenza di un dato così evidente, il 16,11% degli insegnanti decide di non esprimersi, facendo così raggiungere al restante 83,89% un livello di insoddisfazione pari all'84,75% dei rispondenti. Il dato risulta interessante soprattutto se messo in relazione con quanto emerso dal quesito teso ad evidenziare le reali modifiche registrate all'interno delle scuole pi-

stoiesi nel primo anno di attuazione della riforma. Infatti, ben il 49,29% dei rispondenti ha indicato di non avere ore di compresenza nell'anno scolastico 2009/2010, a fronte di un 9,48% che ha indicato la stessa variabile per l'anno scolastico precedente, facendo registrare un incremento di totale assenza di compresenze pari a 39,81 punti percentuali¹⁹.

Grafico 22 - Grado di soddisfazione sulla compresenza

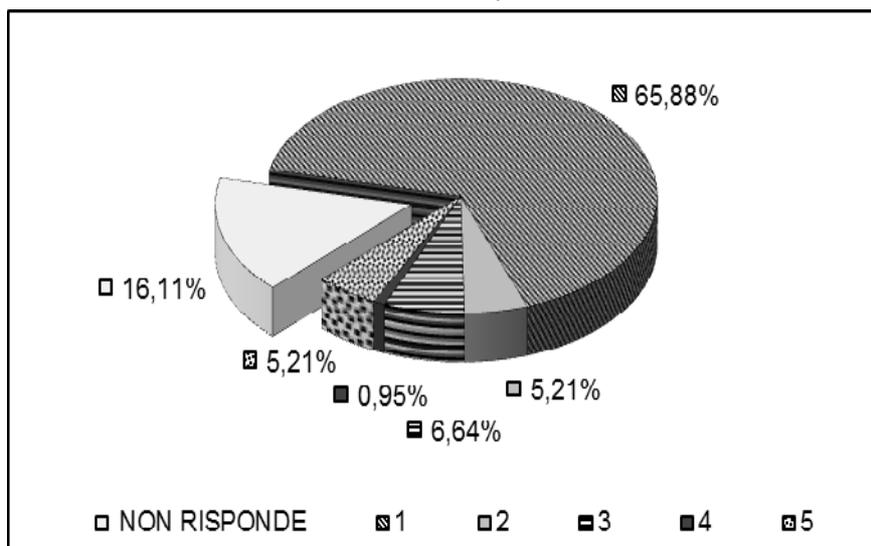
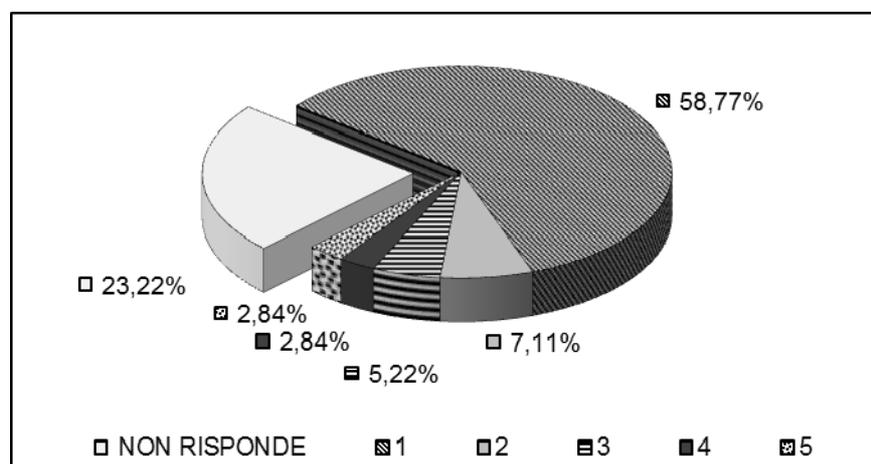


Grafico 23 - Grado di soddisfazione sull'uso della compresenza

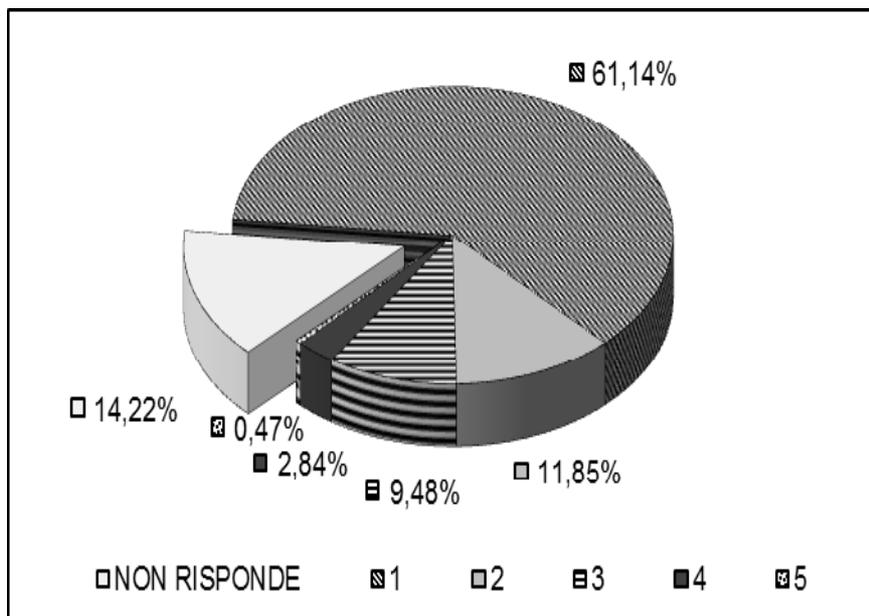


¹⁹ Si confrontino i dati con la Tabella 10 e il Grafico 10.

Anche nell'espressione del grado di soddisfazione rispetto all'uso delle ore di compresenza (*Grafico 23*), si evidenzia una netta insoddisfazione che raggiunge complessivamente il 65,88% a fronte di una soddisfazione espressa dal 5,68%, anche se, un dato comunque rilevante, è evidenziato da chi decide di non rispondere a questa richiesta in quanto questa possibilità è stata adottata dal 23,22% di docenti. Così, il 76,78% corrispondente agli effettivi rispondenti, esprime una insoddisfazione del solo grado più alto, pari al 76,55% del totale delle risposte fornite. Appare utile anche in questo caso ricordare che l'*item* in questione evidenzia una situazione in cui, con il primo anno di applicazione della riforma, tutte le variabili di uso delle ore di compresenza residuali che prevedevano una quota destinata specificatamente per progetti, laboratori, recupero, approfondimenti e integrazione, risultano notevolmente ridotte, a fronte dell'unico incremento registrato dall'opzione dedicata alle sostituzioni²⁰.

Pur continuando a registrare un 14,22% di docenti che ritengono di non fornire una risposta, appare del tutto evidente che gli insegnanti che hanno partecipato all'indagine, risultano insoddisfatti delle modalità adottate dalle scuole per la sostituzione di colleghi assenti (*Grafico 24*), raggiungendo il 71,27% di non soddisfazione del grado più alto in rapporto ai soli rispondenti.

Grafico 24 - Grado di soddisfazione sulle modalità di sostituzione

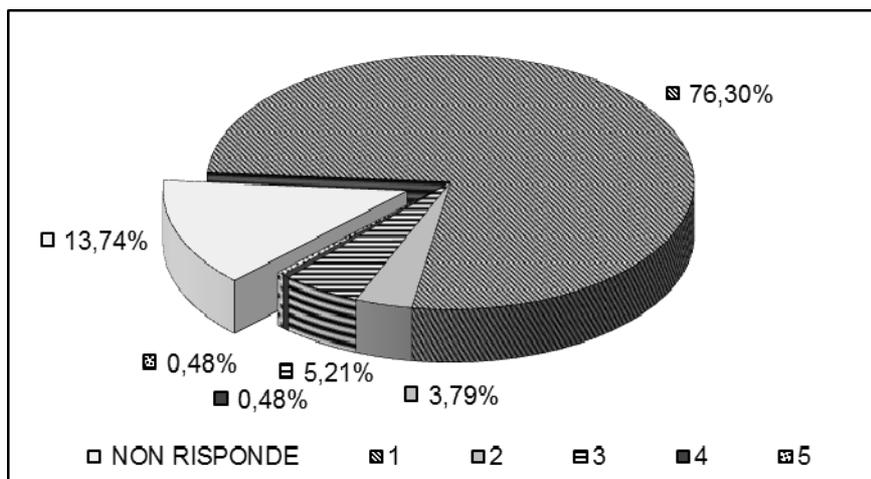


²⁰ Si confrontino i dati con la *Tabella 11* e il *Grafico 11*.

Il dato emerso dal *Grafico 25*, in continuità con quello precedente (*Grafico 24*), registra una posizione ancora più netta, pur con un 13,74% di mancate risposte. Gli insoddisfatti in questo caso raggiungono l'80,09%, mentre i soddisfatti si arrestano al di sotto dell'1%, precisamente allo 0,96%. Se concentriamo la nostra attenzione sull'86,26% di rispondenti, il dato dei soddisfatti arriva all'1,1% e quello dei non soddisfatti al 92,86%.

Questa richiesta, insieme alla precedente, come già detto nella fase di analisi relativa alle singole domande, riguarda indirettamente la riforma, ma serve a farci capire che, nell'anno scolastico 2008/2009, prima di decidere di dividere i bambini di una classe in occasione dell'assenza di un docente, si poteva far ricorso alle ore di compresenza, e quindi, pur apportando qualche modifica all'intervento programmato precedentemente, si riusciva comunque ad evitare di compiere questa azione che grava sui bambini della classe «separata» e sui bambini e gli insegnanti delle classi accoglienti. In casi di emergenza, quali quelli dell'assenza dell'insegnante curricolare, la possibilità di ricorrere alla compresenza garantisce ugualmente la continuità dell'intervento didattico a cura di un altro docente del *team*, cosa che adesso non può più essere assicurata.

Grafico 25 - Grado di soddisfazione sulla nomina dei supplenti



3. Elaborazione comparativa dei dati dell'indagine: differenze tra la scuola a tempo pieno e la scuola a tempo normale

Il lavoro fin qui presentato ha inteso elaborare i dati emersi dai 211 questionari del campione di riferimento, procedendo in modo lineare ovvero seguendo la sequenza delle domande contenute al loro interno. La parte che ci avviamo invece a trattare, sarà dedicata ad un'analisi comparativa tra diversi modelli organizzativi (scuola a tempo pieno *vs* scuola a tempo normale). Per fare questo si utilizzerà la stessa matrice dati, elaborandoli però non in modo complessivo, ma procedendo ad uno sviluppo per tipologia di tempo scuola e per tipologia di titolarità. Si è ritenuto opportuno procedere secondo questa direttrice in quanto rappresentativa dei tre modelli organizzativi che ormai convivono nella scuola primaria, a seguito dei vari interventi riformatori che si sono succeduti negli anni. Sono state nominate due sole variabili, ma poi dalla loro combinazione sono stati individuati tre diversi modelli organizzativi, per cui si ritiene necessario fornire ulteriori approfondimenti sui dati riportati qui di seguito.

Si ricorda che, la scuola primaria può funzionare a tempo pieno o a tempo normale, quest'ultimo può essere ulteriormente suddiviso in base all'effettivo orario di permanenza dei bambini a scuola, chiamato appunto tempo scuola che, in questo momento, può essere suddiviso in ulteriori categorie. Infatti, come è emerso anche dai dati appena presentati possiamo trovare tempi scuola di 27, 30 e + di 30 ore settimanali, tutti compresi nella definizione di «tempo normale». Una delle caratteristiche che differenzia l'organizzazione a tempo normale da quella a tempo pieno, è la possibilità di avere una titolarità docente che prevede la prevalenza a 22 ore o <di 22 ore.

A differenza di quanto fatto in precedenza non si presenteranno i dati in modo lineare, seguendo l'ordine delle domande del questionario, ma ci concentreremo su tre tematiche di interesse: la compresenza, la pluralità docente e la prevalenza. Si procederà prendendo a riferimento i diversi gradi di soddisfazione emersi relativamente alle tematiche indicate, andando poi a visionare le distribuzioni di frequenza relative alle stesse tematiche e sviluppando il tutto in base alla modalità organizzativa così come descritto. Analizzeremo i dati, relativi al grado di soddisfazione, riferendoci alle risposte effettivamente fornite, presentandoli sotto forma di percentuale semplice.

3.1. La compresenza

La prima comparazione è relativa al grado di soddisfazione sulla compresenza tra i docenti che prestano servizio in scuole a tempo pieno (*Grafico 26*) e coloro che operano in scuole a tempo normale (*Grafico 27*).

Grafico 26 - Tempo pieno - Grado di soddisfazione compresenze
Non risponde 13,16% - Risponde 86,84%

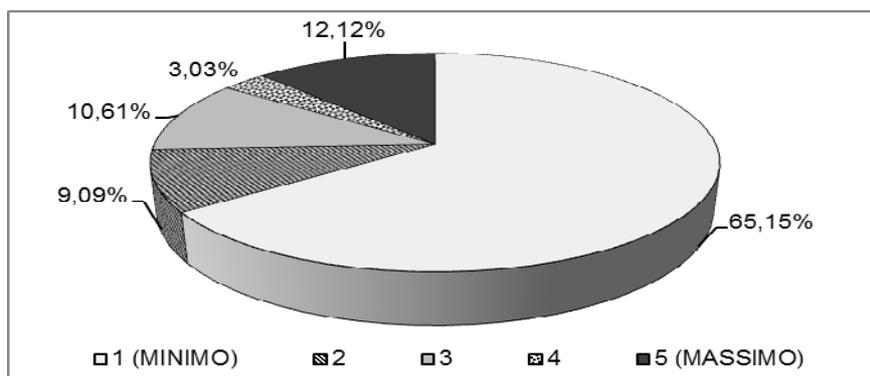
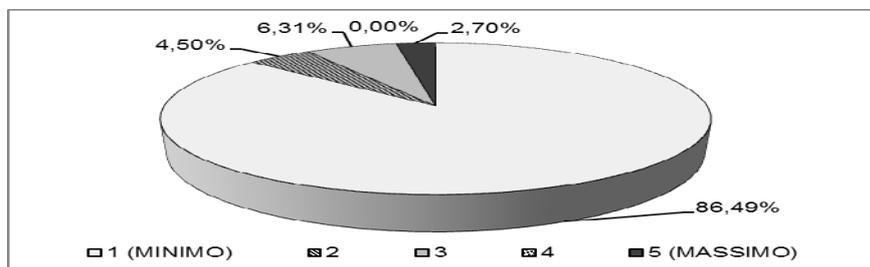


Grafico 27 - Tempo normale - Grado di soddisfazione compresenze
Non risponde 17,78% - Risponde 82,22%



La seconda comparazione è relativa al grado di soddisfazione espresso sulla compresenza dai docenti che prestano servizio come docenti prevalenti (*Grafico 28*) o come docenti non prevalenti (*Grafico 29*) in scuole organizzate a tempo normale.

Grafico 28 - Prevalenza - Grado di soddisfazione compresenze
 Non risponde 20,51% - Risponde 79,49%

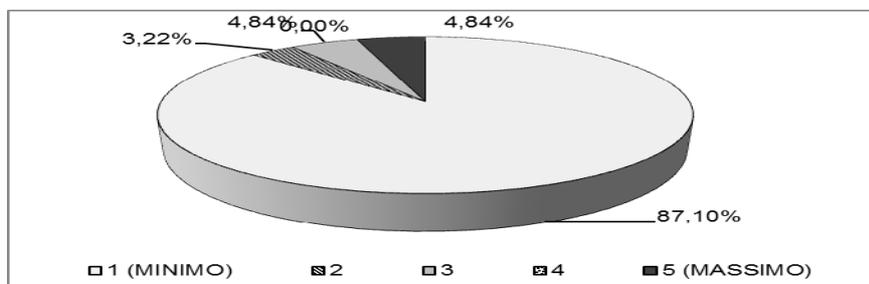
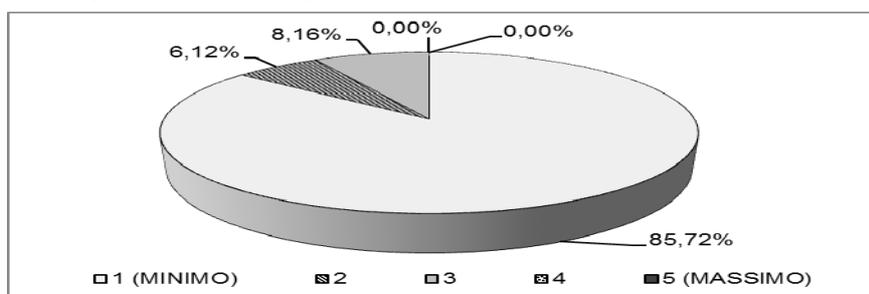
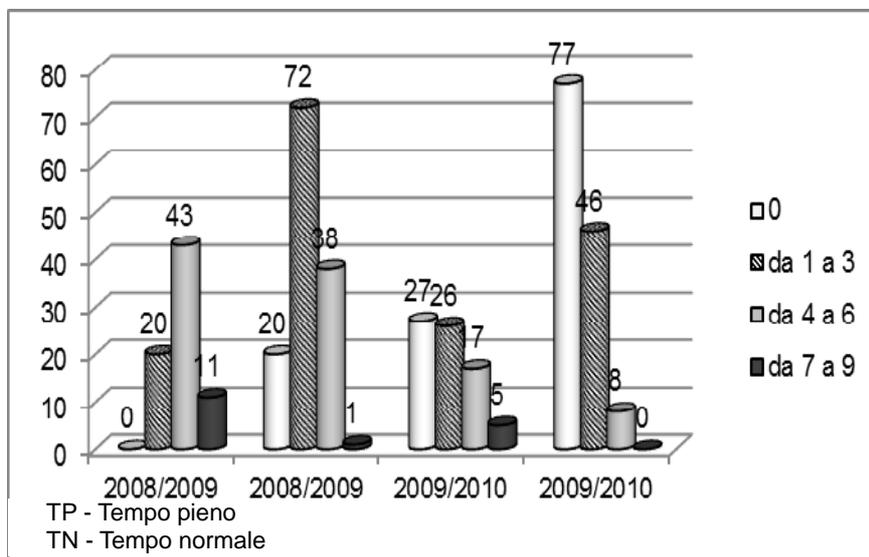


Grafico 29 – Non prevalenza - Grado di soddisfazione compresenze
 Non risponde 14,04% - Risponde 85,96%



I dati percentuali relativi ai soli rispondenti indicano una insoddisfazione generalizzata, ma appaiono essere più soddisfatti gli insegnanti che lavorano nel tempo pieno (*Grafico 26*) rispetto a quelli del tempo normale (*Grafico 27*), facendo registrare un grado di soddisfazione complessivo del 15,15% a fronte di un 2,70% del tempo normale. All'interno del tempo normale, inoltre, nessun docente che opera in situazione di non prevalenza (*Grafico 29*) esprime un grado di soddisfazione apprezzabile, se non l'8,16% che ne esprime uno di grado medio. Appare quindi necessario procedere ad un'osservazione più approfondita del fenomeno attraverso l'analisi delle distribuzioni delle frequenze relative alla compresenza nei due anni scolastici di riferimento, comparandole tra chi opera nel tempo pieno e chi opera nel tempo normale (*Grafico 30*).

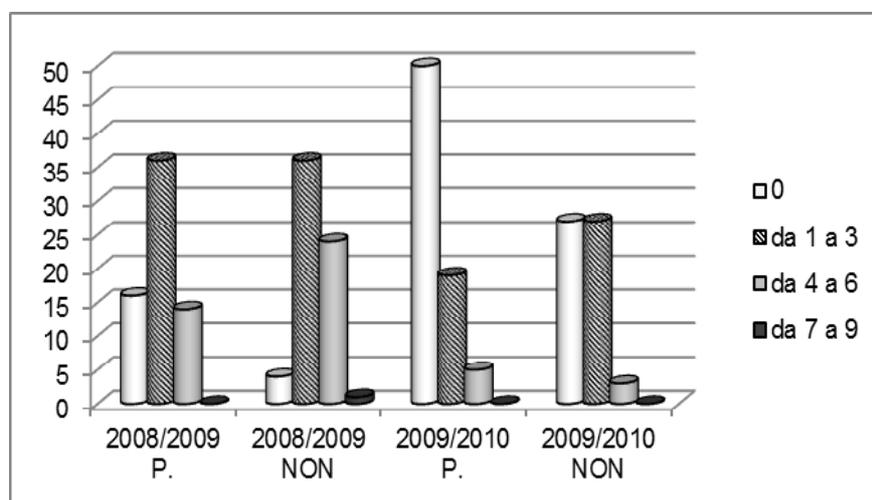
Grafico 30 - Numero di ore di compresenza settimanali



Dall'esame del (Grafico 30), relativo alla comparazione nei due anni scolastici di riferimento, emerge che in entrambe le tipologie organizzative prese a riferimento si registra una diminuzione delle ore di compresenza settimanali. Nel tempo pieno, però questo decremento appare essere più ridotto rispetto al tempo normale.

Procedendo come abbiamo fatto in precedenza relativamente allo stesso item, prendendo a riferimento il dato medio di ciascuna variabile esprimibile e sviluppandola per ciascuna frequenza espressa, possiamo osservare che il tempo pieno nell'anno scolastico 2009/2010 ha registrato un decremento di 166 ore settimanali di compresenza pari al 48,40% delle ore che aveva nell'anno scolastico 2008/2009, mentre il tempo normale ne ha perse 460, pari al 77,70% rispetto al dato dell'anno scolastico precedente. Il tempo pieno, avendo mantenuto 29,3 punti percentuali in più rispetto al tempo normale, ha conseguentemente manifestato un grado di soddisfazione più alto. È possibile fare la stessa tipologia di comparazione dei dati di frequenza relativi ai due anni scolastici di riferimento andando però ad evidenziare ciò che è emerso per chi opera in situazione di prevalenza e chi opera in situazione di non prevalenza (Grafico 31).

Grafico 31 - Numero di ore di compresenza settimanali



P. - Prevalenza
NON - Non prevalenza

Procedendo con la stessa modalità di analisi adottata in precedenza anche per l'ulteriore suddivisione interna al tempo normale tra insegnanti prevalenti e non prevalenti si è potuto riscontrare (*Grafico 31*) che i primi hanno perso 89 ore, pari al 62,68% rispetto all'anno scolastico precedente e i secondi 131 ore, pari al 65,50% rispetto all'anno scolastico 2008/2009.

Gli insegnanti prevalenti, nonostante non ci sia una differenza marcata in termini di variazione di ore di compresenza in quanto questa si attesta a 2,82 punti percentuali, esprimono comunque un grado di soddisfazione massimo per il 4,84%, mentre gli insegnanti non prevalenti non prendono in considerazione neppure la variabile in quanto non indicata da nessuno di loro. Da rilevare anche che i docenti prevalenti hanno deciso di non esprimere il proprio grado di soddisfazione relativamente alla compresenza nel 20,51% dei casi mentre, le altre tipologie di personale non si sono espresse, per una percentuale che resta comunque al di sotto del 15%.

In considerazione del fatto che per il grado di soddisfazione si chiedeva un'espressione generica e non relativa al solo vissuto soggettivo, si potrebbe ritenere che i pochi docenti nettamente favorevoli che operano come insegnanti prevalenti possano essere semplicemente contrari alla presenza delle ore di compresenza nella scuola.

3.2. La pluralità docente

Relativamente alla questione pluralità docente, il questionario prevedeva di esprimere il grado di soddisfazione relativamente ai cambiamenti registrati nel primo anno di applicazione della riforma rispetto al numero di insegnanti per classe.

Grafico 32 - Tempo pieno - Grado di soddisfazione numero di insegnanti per classe - Non risponde 15,79% - Risponde 84,21%

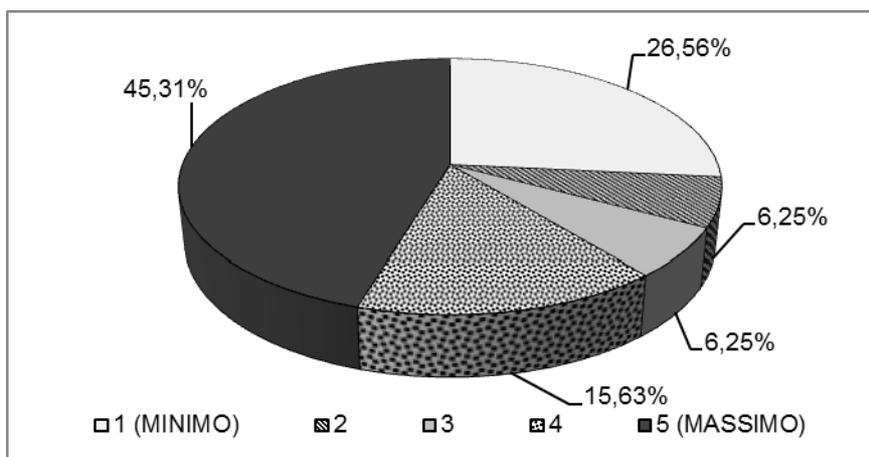
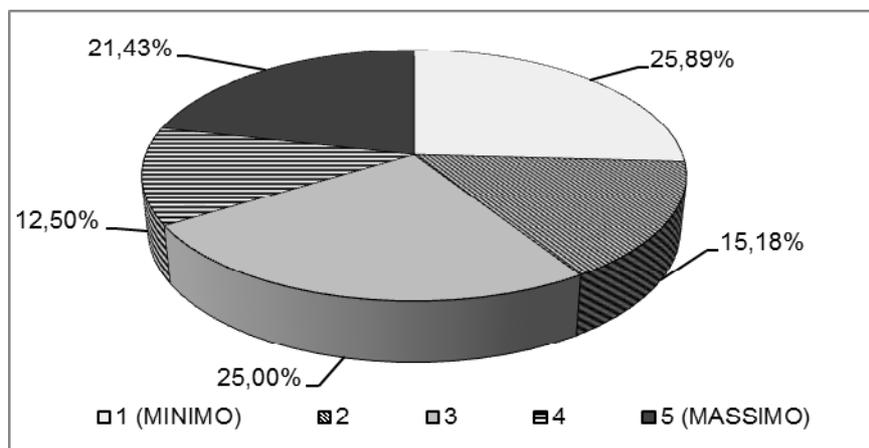


Grafico 33 - Tempo normale - Grado di soddisfazione numero di insegnanti per classe - Non risponde 17,04% - Risponde 82,96%



I dati percentuali ci mostrano che gli insegnanti che operano nel tempo pieno (*Grafico 32*) sono sicuramente i più soddisfatti, esprimendosi in tal senso per il 60,94% e si dichiarano insoddisfatti per il 32,81% a fronte di un 41,07% di insoddisfatti del tempo normale (*Grafico 33*).

Tra questi, gli insegnanti prevalenti (*Grafico 34*) prendono una posizione più netta rispetto ai colleghi non prevalenti (*Grafico 35*) in quanto i primi esprimono la propria soddisfazione per il 36,51%, la propria insoddisfazione per il 41,27% e una soddisfazione di grado medio per il 22,22%, i secondi, invece esprimono per la fascia intermedia il 28,57% di preferenze, riducono la propria soddisfazione al 30,61% e la propria insoddisfazione al 40,82%. È abbastanza intuibile che la motivazione per cui il tempo pieno risulti essere più soddisfatto derivi dal fatto che la riforma, pur essendo intervenuta per alcuni aspetti anche su questa modalità organizzativa, dando indicazioni affinché, anche in questo contesto scolastico, non ci fossero più le compresenze, non ha tuttavia modificato alla base l'assegnazione di due insegnanti per classe. Quello che sembra essere stato coinvolto maggiormente in merito all'aspetto preso in questione è quindi il tempo normale, infatti, la riforma ha sì previsto il modello del maestro unico ma, nella provincia di Pistoia, come abbiamo già detto, non essendo state costituite classi a 24 ore, possiamo parlare solo di insegnante prevalente.

Grafico 34 - Prevalenza - Grado di soddisfazione numero di insegnanti per classe
 - Non risponde 19,23% - Risponde 80,77%

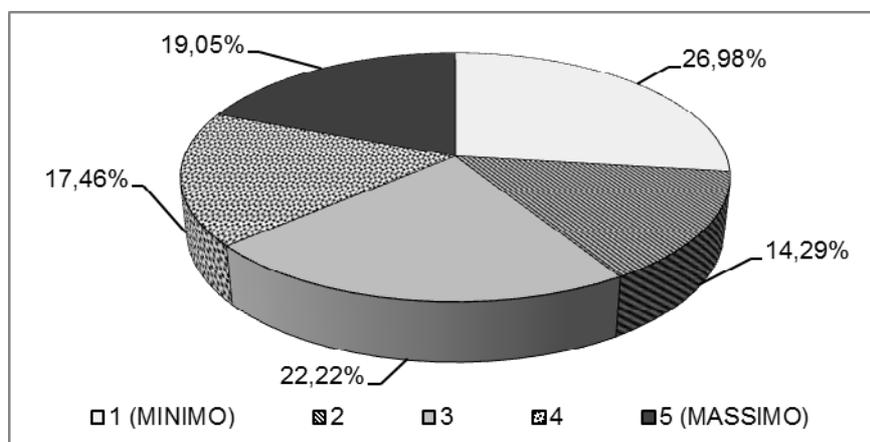
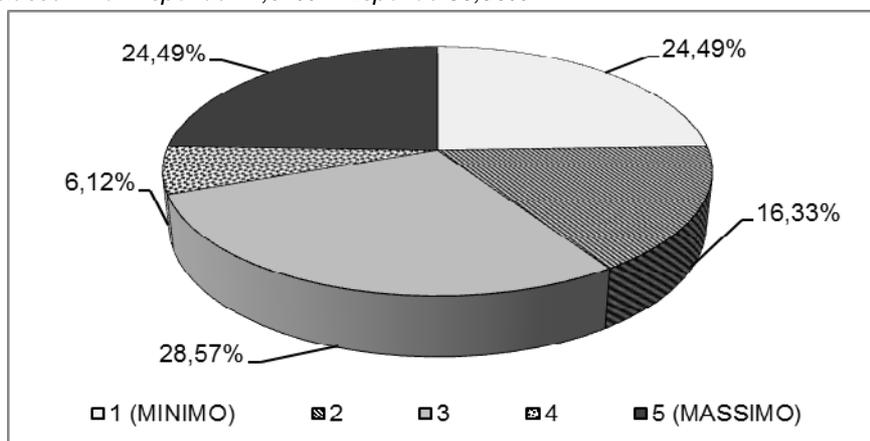
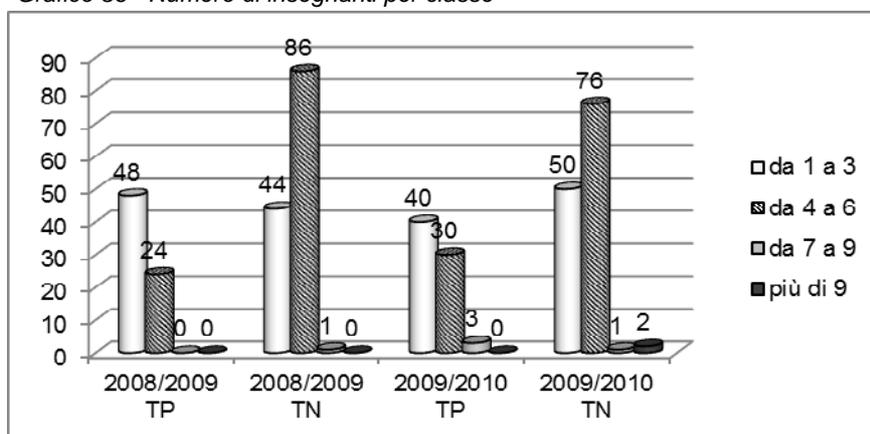


Grafico 35 – Non prevalenza - Grado di soddisfazione numero di insegnanti per classe - Non risponde 14,04% - Risponde 85,96%



Per cercare di ampliare la nostra analisi facciamo adesso riferimento anche alla distribuzione della frequenza rilevata attraverso uno specifico *item* del questionario, quale quello sul numero di insegnanti per classe, sempre comparando i dati riferiti al tempo pieno con quelli del tempo normale (Grafico 36). Appare opportuno ricordare che, per questa domanda, i docenti avrebbero dovuto escludere dal computo in oggetto la sola insegnante di sostegno.

Grafico 36 - Numero di insegnanti per classe



TP - Tempo pieno
TN - Tempo normale

Relativamente al tempo pieno, pur registrando comunque un cambiamento nei due anni scolastici presi a riferimento, la differenza non risulta essere significativa in quanto i valori ottenuti variano di poco e si registra, in particolare la comparsa di 3 casi che vedono nella stessa classe operare da 7 a 9 insegnanti. Questo sembra quindi avvalorare quanto ipotizzato precedentemente, ovvero che i docenti che operano sul tempo pieno non abbiano subito grosse variazioni riguardo al numero di docenti per classe, esprimendosi di conseguenza con un grado alto di soddisfazione.

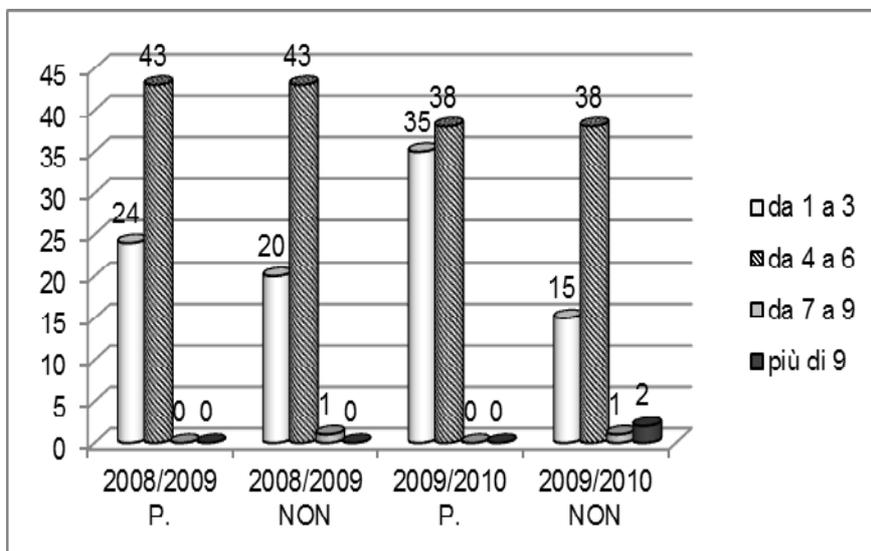
Per i docenti che operano nel tempo normale, invece, sembra che la situazione cambi in modo più evidente e comunque in modo diverso per gli insegnanti prevalenti rispetto agli insegnanti non prevalenti, pur partendo da una situazione abbastanza omogenea relativamente all'anno scolastico 2008/2009, come facilmente riscontrabile dal *Grafico 37*.

Con l'anno scolastico 2009/2010, per i docenti prevalenti si registra un'impennata della variabile da 1 a 3 che raggiunge una frequenza di 35, pari al 45,83% di aumento rispetto all'anno precedente e un decremento pari al 11,63% della voce da 4 a 6.

Per i docenti che operano tramite la modalità della non prevalenza la variabile da 4 a 6 subisce lo stesso decremento dei colleghi prevalenti, la variabile da 1 a 3 si riduce del 25%, a conferma del passaggio verso la modalità di insegnamento prevalente e, mantenendo invariato il dato da 7 a 9, si registra invece la comparsa della voce + di 9, dato che sembrerebbe confermare la già citata ipotesi del cosiddetto «spezzatino». Quindi, concentrando la nostra attenzione solo sulla variabile da 1 a 3 che ha subito le maggiori modifiche, risulta che questa sia rimasta invariata per gli insegnanti prevalenti per il 68,57% dei casi, mentre per gli insegnanti non prevalenti, la stabilizzazione arriva al 75%, in considerazione di quanto appena rilevato. È legittimo quindi pensare che questi si siano espressi in modo più netto dei colleghi prevalenti, avendo subito un maggior cambiamento, ma, nel contempo, appare interessante anche rilevare che la posizione che si discosta maggiormente risulta essere quella relativa all'espressione di soddisfazione, infatti, gli insegnanti prevalenti la indicano per 5,90 punti percentuali in più rispetto agli insegnanti non prevalenti, a fronte di una differenza di 0,45 punti percentuali relativa agli insoddisfatti.

Si può ipotizzare, che il maggior cambiamento registrato sia riconducibile all'aumento dell'opzione da 1 a 3 a seguito del passaggio dalla non prevalenza alla prevalenza.

Grafico 37 - Numero di insegnanti per classe



P. - Prevalenza
NON - Non prevalenza Tempo normale

3.3. La prevalenza

In questo caso al campione è stato chiesto di esprimere il grado di soddisfazione riscontrato in merito alla modalità organizzativa della prevalenza, questo quesito è stato posto sia ai docenti che operano nel tempo pieno (*Grafico 38*) che a quelli in servizio in scuole a tempo normale (*Grafico 39*).

Appare interessante notare che, dai risultati dei *Grafici 38 e 39* nei confronti della prevalenza, si registra una posizione abbastanza equilibrata tra i due livelli di soddisfazione opposti.

Infatti, gli insegnanti che lavorano nel tempo pieno risultano più insoddisfatti di 5,13 punti percentuali, mentre i docenti che operano nel tempo normale di solo 1,03 punti percentuali.

Questo andamento è da correlarsi più all'opinione generale dei docenti sulla prevalenza che all'esperienza diretta, in quanto, solo alcuni di essi sono effettivamente insegnanti prevalenti o potrebbero diventarlo, soprattutto se titolari in scuole che operano a tempo normale.

Grafico 38 - Tempo pieno - Grado di soddisfazione sulla prevalenza. Non risponde 48,68% - Risponde 51,32%

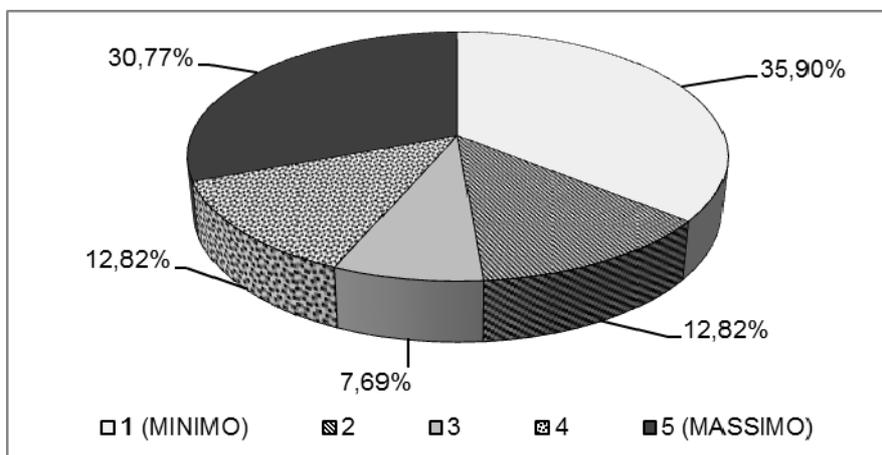
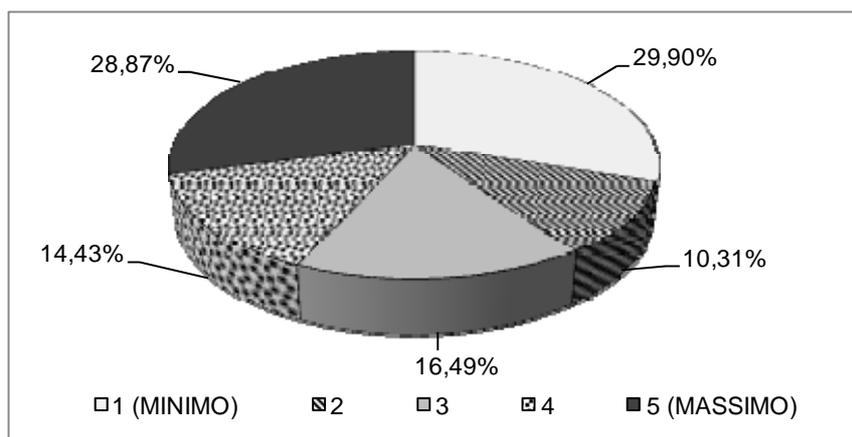


Grafico 39 - Tempo normale - Grado di soddisfazione sulla prevalenza. Non risponde 28,15% - Risponde 71,85%



Vediamo ora appunto, le diverse opinioni espresse proprio da chi opera come insegnante prevalente (*Grafico 40*), questi hanno indicato il grado massimo di soddisfazione per il 39,39%, mentre il grado di soddisfazione arriva al 56,06% se prendiamo in considerazione entrambe le opzioni (4 e 5), il livello di insoddisfazione invece è stato manifestato dal 23,76% dei rispondenti.

Per quanto riguarda invece i docenti che, pur operando come i colleghi nel tempo normale, non sono insegnanti prevalenti (*Grafico 41*), come è abbastanza logico dedurre dal grafico generale, la situazione risulta essere

opposta. Infatti, il 54,84% esprime nettamente il grado massimo di insoddisfazione che, sommato al 16,13% che comunque esprime insoddisfazione, arriva al 71,15% di pareri negativi.

Grafico 40 - Prevalenza - Grado di soddisfazione sulla prevalenza. Non risponde 15,38% - Risponde 84,62%

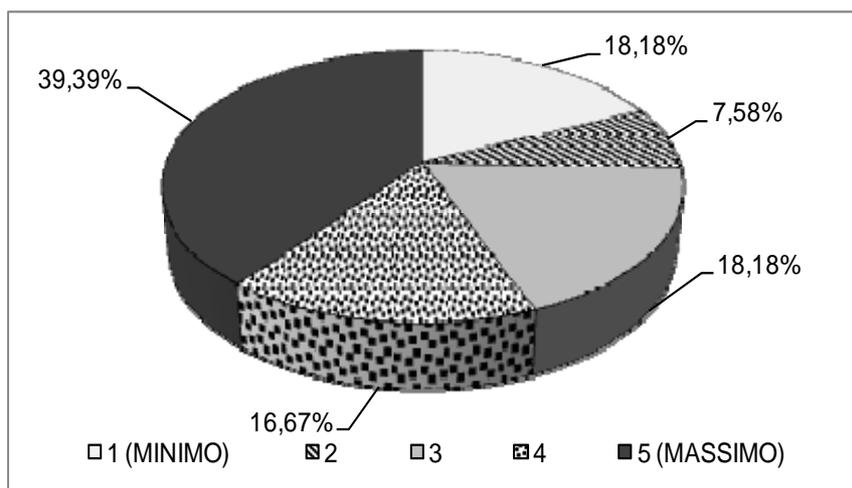
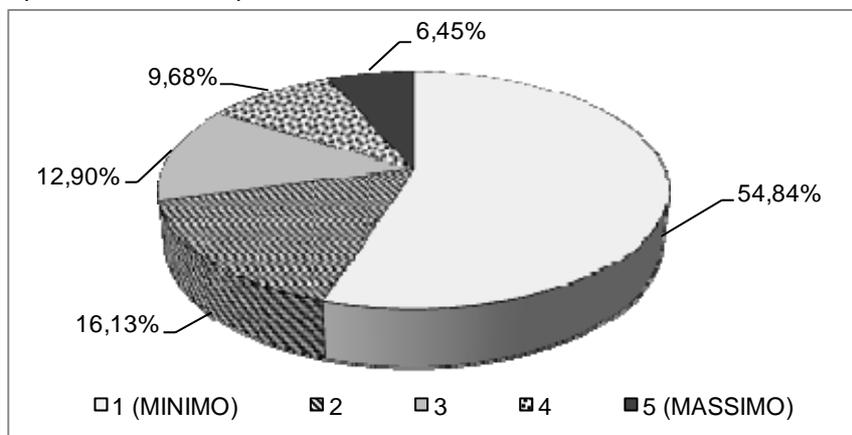


Grafico 41 - Non prevalenza - Grado di soddisfazione sulla prevalenza. Non risponde 45,61% - Risponde 54,39%



Cercando di ampliare la nostra analisi, la prima cosa da notare è che solo i docenti effettivamente prevalenti possono esprimere un'opinione in base ad un'esperienza diretta, gli altri sembrano esprimere un parere sull'idea di insegnante prevalente in contrapposizione all'idea di pluralità docente.

Continuando in questa direzione, non possiamo quindi non rilevare che

forse il 16,13% degli insegnanti non prevalenti ha espresso un certo gradimento verso questa che per loro è una possibilità, mentre il 25,76% degli insegnanti prevalenti ha espresso insoddisfazione nei confronti della propria condizione lavorativa; appare nel contempo interessante che il 56,06% degli insegnanti prevalenti sia soddisfatto della propria condizione lavorativa, percepita come più favorevole rispetto alla non prevalenza.

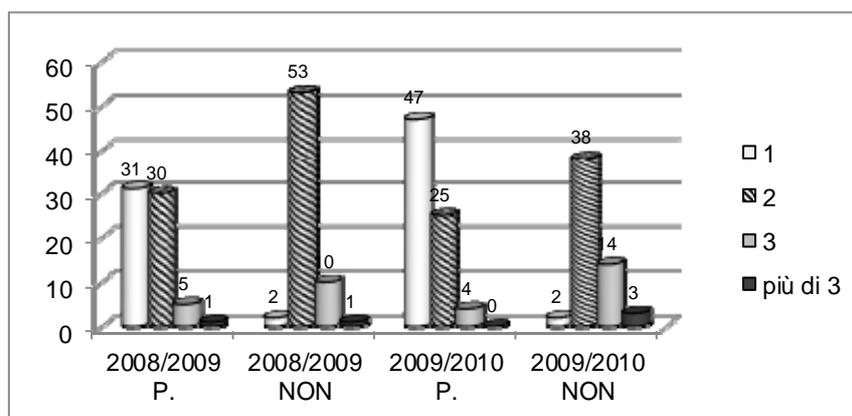
Dopo questa prima riflessione ne emerge un'altra che però necessita di prendere visione di altri dati per potersi sviluppare a pieno, in quanto riferita a rilevare le differenti condizioni di lavoro in termini organizzativi tra un insegnante prevalente e un insegnante non prevalente. Per fare questo abbiamo messo a confronto la tipologia di servizio con il numero di classi assegnate a ciascun docente (*Grafico 42*).

È evidente come gli insegnanti prevalenti abbiano un numero minore di classi rispetto ai colleghi non prevalenti, tanto che, quelli prevalenti a 22 ore ne hanno ovviamente solo una e risultano essere, nell'anno scolastico 2009/2010, il 61,84% dei docenti che operano in condizione di prevalenza.

Avendo un minor numero di classi è legittimo pensare che però essi abbiano un maggior numero di discipline da dover insegnare (*Grafico 43*).

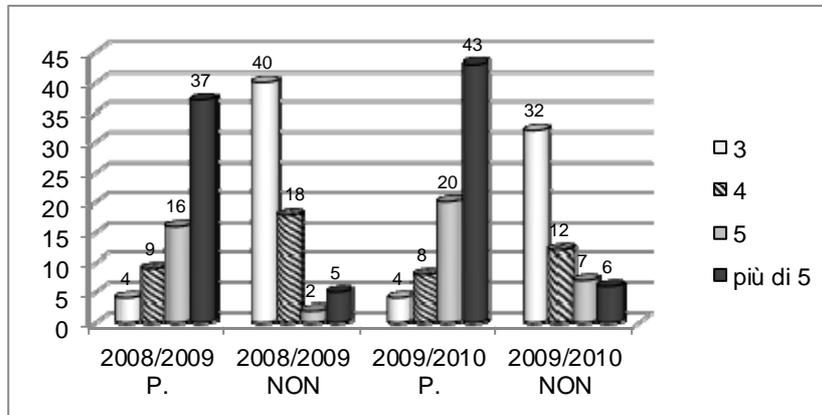
Anche in questo caso la previsione espressa precedentemente viene confermata dai dati in quanto, come possiamo vedere, nell'anno scolastico 2009/2010 il 57,33% degli insegnanti prevalenti insegna più di 5 discipline, mentre i loro colleghi non prevalenti per il 56,14% ne insegnano solo 3.

Grafico 42 - Numero di classi assegnate



P. - Prevalenza
NON - Non prevalenza Tempo normale

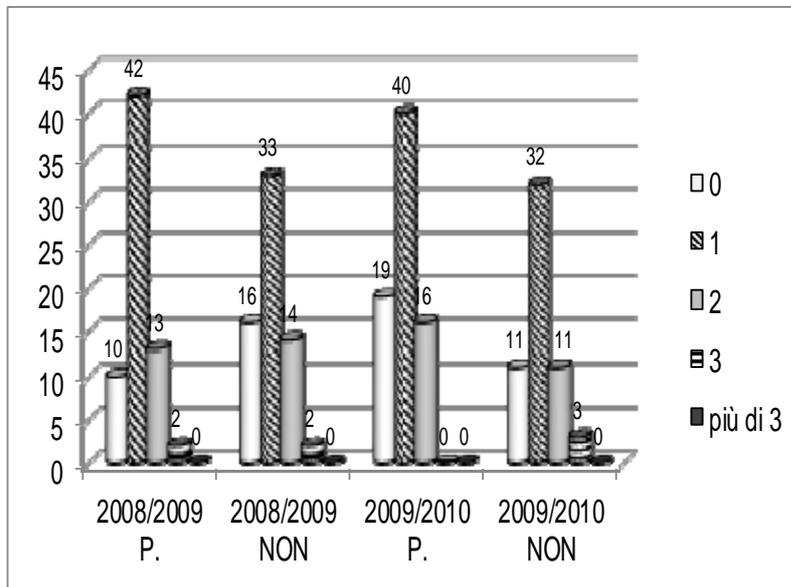
Grafico 43 - Numero di discipline assegnate



P. - Prevalenza
NON - Non prevalenza Tempo normale

Procediamo adesso nel considerare la presenza di un eventuale orario spezzato, ovvero non continuativo in una stessa giornata, negli orari di servizio (Grafico 44).

Grafico 44 - Numero di giorni di servizio con orario spezzato a settimana



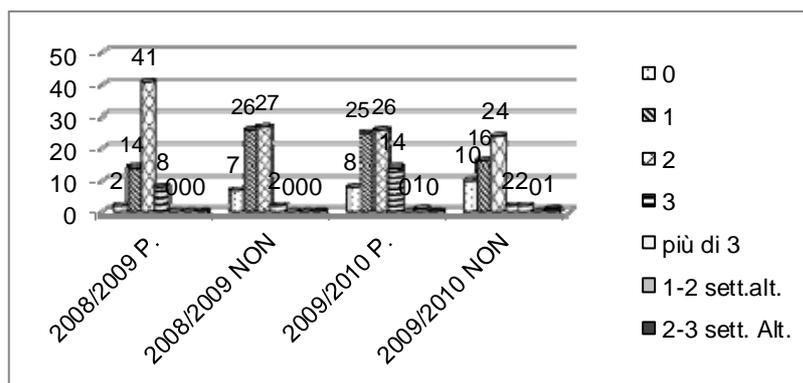
P. - Prevalenza
NON - Non prevalenza Tempo normale

In questo caso la lettura appare piuttosto complessa in quanto, sempre relativamente all'anno scolastico 2009/2010, gli insegnanti prevalenti non hanno nel loro orario spezzati per il 25,33% dei casi mentre registrano 1 spezzato il 53,34% dei docenti, fino ad arrivare a 2 spezzati per il 21,33%. I docenti non prevalenti per il 19,30% dei casi non hanno spezzati, per il 56,14% ne hanno 1, per il 19,30% ne indicano 2 e per il 5,26% addirittura 3. Complessivamente quindi, i docenti non prevalenti sono interessati al fenomeno dell'orario spezzato per l'80,70%, mentre i colleghi prevalenti per il 74,67%, che risultano meno interessati al fenomeno.

Come già rilevato in precedenza relativamente allo scavalco, ovvero al prestare servizio nella stessa giornata lavorativa in due o più scuole (plessi) della stessa istituzione scolastica, si è ritenuto opportuno non procedere all'analisi di questa variabile, in quanto poco rilevante²¹.

Si procederà, invece, col prendere in considerazione il numero di mense presenti nell'orario di servizio dei docenti (*Grafico 45*).

Grafico 45 - Numero di mense settimanali



P. - Prevalenza

NON - Non prevalenza Tempo normale

Sempre riferendoci all'anno scolastico 2009/2010, si è ritenuto opportuno presentare il dato anche in percentuale e sotto forma di grafico, per cercare di rendere i dati emersi di più facile lettura. Questa modalità ci permette di notare che i docenti prevalenti (*Grafico 46*) sono in percentuale più interessati dalla presenza delle attività di mensa nel loro orario e che, pur registrando la percentuale più alta di 1 sola mensa e non presentando invece situazioni di più di 3 mense settimanali, hanno ancora una volta la percentuale più alta di 2 e 3 mense al 54,06% a fronte di un 47,28% dei colleghi

²¹ Si confrontino i dati con la *Tabella 7* e il *Grafico 7*.

non prevalenti (*Grafico 47*). Possiamo quindi concludere che i docenti prevalenti presentano una più alta incidenza di mense settimanali nel loro orario di servizio, conclusione abbastanza prevedibile, in quanto, essendo docenti prevalenti, possono condividere la distribuzione dell'orario con un numero limitato di colleghi.

Grafico 46 - Prevalenza - Numero mense settimanali

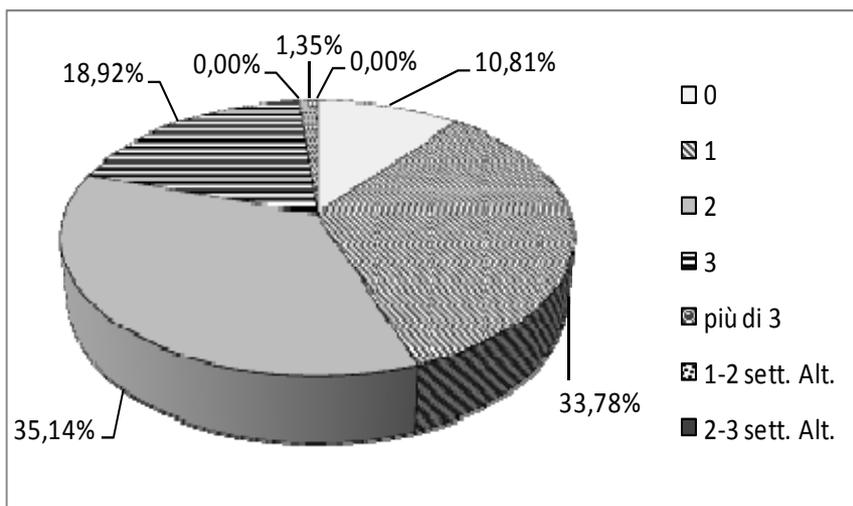
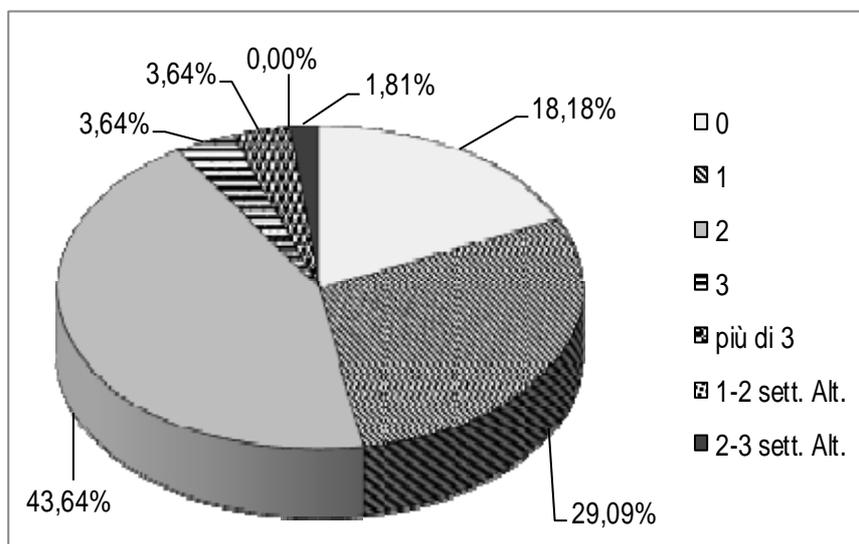
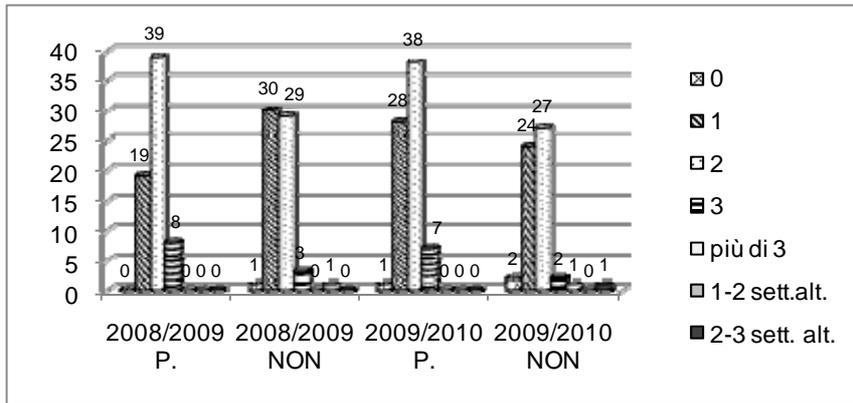


Grafico 47 - Non prevalenza - Numero mense settimanali



Prendiamo in considerazione il numero di pomeriggi settimanali presenti nell'orario di servizio (*Grafico 48*).

Grafico 48 - Numero di pomeriggi settimanali



P. - Prevalenza
NON - Non prevalenza Tempo normale

Grafico 49 - Prevalenza - Numero di pomeriggi settimanali

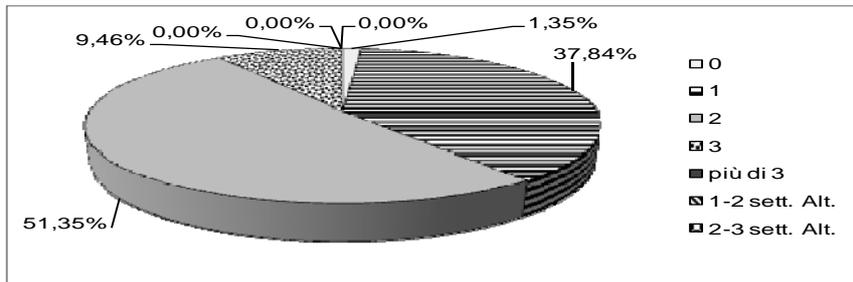
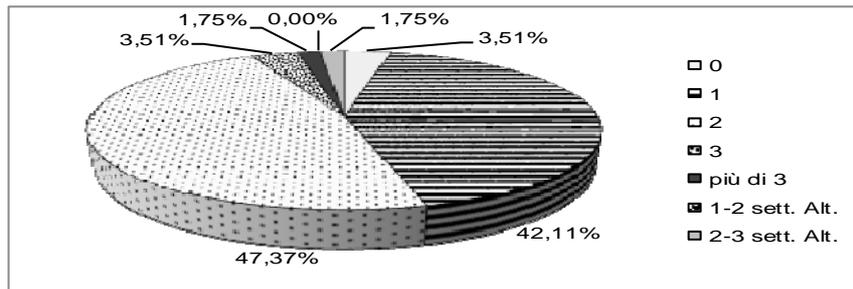


Grafico 50 - Non prevalenza - Numero di pomeriggi settimanali



In questo caso, possiamo riscontrare come la situazione tra docenti prevalenti (*Grafico 49*) e non prevalenti (*Grafico 50*) sia sostanzialmente in equilibrio. Quindi, cercando di riassumere, gli insegnanti prevalenti, che sono aumentati del 45,83% nell'anno scolastico 2009/2010 rispetto all'anno scolastico precedente, determinando quindi un abbattimento della pluralità docente, hanno espresso soddisfazione per la loro condizione lavorativa per il 56,06%, hanno registrato una perdita di ore di compresenza leggermente più ridotta dei colleghi non prevalenti pari comunque al 62,68%, hanno un'assegnazione di classi minore che per il 61,84% significa una sola classe, sono meno interessati al fenomeno dello spezzato all'interno del proprio orario settimanale e, pur registrando una sostanziale equa distribuzione dei pomeriggi tra insegnanti non prevalenti e prevalenti, quest'ultimi hanno comunque nel loro orario settimanale un'incidenza maggiore di attività di mensa.

Considerando che la situazione non risulta poi essere molto migliore rispetto a quella dei colleghi non prevalenti, resta da capire quali siano le ragioni per cui questi insegnanti manifestino un grado di soddisfazione più marcato. In concreto, cercando di sottolineare solo le modifiche più evidenti, possiamo avanzare la lettura che le ragioni di tale posizione possano essere determinate da: percezione di maggiore autorevolezza rispetto agli altri insegnanti della classe (non prevalenti), il che sembrerebbe conferire uno *status* professionale più prestigioso; riduzione del numero di classi assegnate; aumento delle discipline di insegnamento con conseguente incremento di peso decisionale sulle scelte didattiche e sui rapporti con le famiglie.

Abbiamo visto che anche i docenti che non operano in situazione di prevalenza e che quindi non avrebbero potuto esprimersi a seguito di un'esperienza diretta, si sono espressi a favore del modello dell'insegnante prevalente. Il dato che emerge dall'indagine, e che sembra essere uno degli aspetti più preoccupanti emersi dall'elaborazione delle informazioni contenute nei questionari, è rappresentato dal rapido e repentino superamento della pluralità docente, intesa come spazio e possibilità di confronto e di intercambio a livello didattico, cui verrebbe a sostituirsi il ripristinarsi di modelli centrati sull'autorevolezza dell'insegnante unico prevalente. Va anche detto che sia dalle interviste che dai *focus group* è emerso come questo repentino *oblio* rispetto alla passata centralità del *team docente* non sia determinato tanto dalla scarsa fiducia dei docenti primari nella collegialità, quanto dalla concreta impossibilità che essa possa continuare ad esistere come modello paritetico di conduzione dell'insegnamento, dal momento che essa, almeno in classe, è stata eliminata dall'Ordinamento della scuola primaria proprio dai recenti provvedimenti di legge. Ecco perché fra tutti i modelli possibili quello più ambito sembra essere quello dell'insegnante

prevalente, considerato più funzionale sia sul piano organizzativo che su quello didattico, sia da coloro che effettivamente si sono trovati a ricoprire il ruolo dell'insegnante prevalente sia da parte degli insegnanti non prevalenti che aspirerebbero a diventarlo. Molti docenti non prevalenti infatti lamentano la mancanza di autorevolezza e di riconoscimento della loro professionalità a seguito dell'alto numero di classi in cui operano, del numero spesso consistente di discipline di insegnamento, della frammentarietà dell'orario di servizio che impedisce il consolidarsi di relazioni collaborative sia con i colleghi che con i genitori degli alunni.

4. Riflessioni conclusive

Lo spaccato che emerge dall'indagine esplorativa sul primo anno di attuazione della riforma Gelmini nella provincia di Pistoia ci restituisce una scuola primaria impegnata ad organizzarsi al suo interno per rispondere alle novità introdotte, in considerazione dei diritti-doveri legati all'autonomia scolastica. Quanto presentato nelle pagine precedenti, pur considerando i limiti del disegno di ricerca e del campione di riferimento, ci consente di compiere una riflessione generale sui risultati dell'indagine.

I dati raccolti a seguito della somministrazione del *Pri.Sc.O. Quest* documentano le condizioni in cui le scuole sono chiamate ad operare, nel momento in cui devono fare i conti con l'introduzione di profonde trasformazioni ordinamentali che vanno ad incidere direttamente sull'organizzazione, sulla gestione della didattica, sul lavoro degli insegnanti, sul servizio reso all'utenza. Nel corso degli ultimi decenni, come indicato nella prima parte del volume, il nostro sistema di istruzione e formazione è stato oggetto di molteplici riforme. Questo per un verso può rappresentare un aspetto positivo, se letto come il tentativo di rinnovare assetti e modelli ormai non più al passo con i tempi, per un altro può diventare fonte di disorientamento per le scuole e per chi vi opera perché costretti a dare attuazione a politiche riformatrici che mutano radicalmente equilibri, prassi, modelli formativi e soluzioni organizzative ormai validate e consolidate. Il disorientamento delle scuole, rilevato in più casi anche dalla presente ricerca, nasce *in primis* dalla mancanza di informazioni, di regole chiare e di interpretazioni condivise delle strategie riformiste introdotte dal legislatore, cui fanno seguito difficoltà organizzative connesse alla soddisfazione delle richieste e dei bisogni formativi dell'utenza. Queste difficoltà sono aggravate da misure di contenimento della spesa che vanno a ridefinire a monte le fonti di finanziamento per l'istruzione, e che negli ultimi anni si sono tradotte in una sempre maggiore diminuzione di risorse umane, strutturali ed economico-

finanziarie destinate alle istituzioni scolastiche. Ecco che le scuole, a fronte delle restrizioni con cui devono rapportarsi, vivono una situazione di grande contraddizione, rappresentata per un verso dalla complessità della *mission* educativa cui devono tendere e per un altro dalla mancanza di strumenti per tradurre operativamente le finalità del disegno istituzionale voluto dai decisori politici.

La necessità di dare attuazione a riforme per la scuola ispirate non solo alla logica del rigore e del risparmio, ma alla promozione della cultura, alla formazione dei cittadini, all'elevamento della qualità delle competenze degli alunni e del servizio scolastico, deve essere supportata da politiche di sviluppo capaci di investire nuove risorse nella scuola e nella valorizzazione del personale docente. Questo auspicio appare particolarmente importante soprattutto se riferito alle contingenze attuali, legate alla stesura in corso d'opera del disegno di legge sulla *Buona scuola*. Ricerche come quella descritta in questo lavoro, oltre a mettere in evidenza le conseguenze dei cambiamenti ordinamentali più o meno lontani nel tempo, speriamo possano concorrere anche a offrire spunti migliorativi a chi è chiamato a decidere sulle politiche per la scuola al fine di organizzare meglio il funzionamento delle scuole e il lavoro degli insegnanti.

A conclusione di questa ricerca, ripercorrendone sinteticamente i passaggi e i risultati più significativi, diventa possibile individuare alcuni aspetti che, seppur riferiti ad un contesto specifico, assumono importanza anche per altre realtà.

Come abbiamo già avuto modo di rilevare, la scuola primaria pistoiense è organizzata con tempi scuola lunghi e con la totale assenza di classi a 24 ore settimanali, modello che, ad oggi, sembra essere poco richiesto dalle famiglie per esigenze di lavoro dei genitori. Nella prospettiva di ulteriori percorsi di ricerca, sarebbe interessante indagare a livello nazionale quante sono le classi che effettivamente funzionano secondo il modello orario esplicitamente richiamato dalla riforma, ciò ad oggi risulta difficile da realizzare, poiché, come già accennato, il Ministero ha interrotto le pubblicazioni dei dati relativi alle classi e agli organici con l'anno scolastico 2009/2010. I docenti che hanno partecipato all'indagine, hanno espresso una soddisfazione tendenziale riguardo al numero di docenti che operano nella stessa classe e al numero di discipline da insegnare, nonostante sia emerso un leggero aumento di entrambe le voci. Indice, forse, di come i docenti della scuola primaria della provincia di Pistoia, nonostante i continui interventi riformatori, siano ancora attaccati all'insegnamento e al proprio lavoro. Hanno invece espresso una sostanziale insoddisfazione relativamente alla presenza nel proprio orario di spezzati, scavalchi, mense e turnazioni orarie pomeridiane, che (con la sola esclusione degli scavalchi)

sono aumentati rispetto al passato.

Fra gli aspetti più rilevanti da sottolineare, messi in luce con chiarezza dalle risposte fornite dal campione, vi è la netta insoddisfazione riguardo alle ore di compresenza, che sono state drasticamente ridotte fino a più che quadruplicare le situazioni di totale assenza, a dimostrazione del fatto che la modifica delle modalità di calcolo degli organici si è rivelata funzionale al raggiungimento degli obiettivi di contenimento che il Ministero si era posto. Parere assolutamente contrario lo si è riscontrato anche per l'uso delle ore residue di compresenza, prioritariamente impiegate per le sostituzioni dei docenti assenti, a fronte di un'abitudine sempre meno diffusa a ricorrere al docente supplente. Non è un caso, infatti, che risulti essere moderatamente in crescita l'uso di ore eccedenti (ovvero in aggiunta al proprio orario di servizio) effettuate dai docenti titolari, sebbene il dato che emerge di più sia quello della crescita del ricorso alla suddivisione degli alunni in altre classi. Questo dato risulta essere preoccupante in quanto sintomo di una scuola che, ormai in difficoltà, in taluni casi, non è più in grado di garantire il regolare svolgimento delle lezioni per l'intero anno scolastico, in quanto è sufficiente che un docente si ammali per mettere in crisi un sistema reso ormai precario dalla mancanza di risorse disponibili non solo per attività progettuali integrative, ma anche per il funzionamento didattico ordinario.

Una delle questioni che, nel corso dell'indagine, è emersa come una delle più controverse è quella relativa alla prevalenza. Si ricorda che, nella provincia di Pistoia, non essendo stato attivato il modello orario a 24 ore, non si è ricorsi all'insegnante unico, mentre la modalità organizzativa dell'insegnante prevalente appare essere sempre più diffusa ed in costante aumento. Nei confronti di questa figura è emerso tra i docenti del campione un gradimento che potremmo definire «equipotente», in quanto siamo di fronte ad una sostanziale equa spaccatura tra posizioni opposte. Inoltre, è emerso anche come le posizioni espresse possano derivare più dall'idea che ogni singolo insegnante ha della prevalenza, e di conseguenza del maestro unico, piuttosto che da esperienze dirette, siano esse positive o negative, come abbiamo evidenziato durante la fase di analisi dei dati. Resta il fatto che l'insegnante prevalente sia considerato da molti come il modello di organizzazione del lavoro docente a cui tendere, perché ad esso si accompagnano maggiore riconoscimento di *status*, autorevolezza, ampliamento degli spazi di decisionalità, prestigio interno tra colleghi e esterno con le famiglie. Il dato che emerge è sicuramente preoccupante soprattutto perché porta con sé il restaurarsi di modelli già sperimentati prima degli anni Novanta legati all'autoreferenzialità del docente unico a discapito della collegialità e della contitolarità del *team docente*. Tutto ciò testimonia anche un graduale ma costante adattamento ai condizionamenti negativi imposti dalla

riforma, che non lasciando grandi possibilità di manovra, determinano nei docenti un'accettazione tacita, un'adesione crescente alle politiche definite dal vertice. Questo aspetto, tra l'altro, emerge chiaramente persino in un'indagine conoscitiva condotta in Basilicata, effettuata circa nello stesso periodo di quella presente, che ha visto il coinvolgimento di 347 docenti di scuola primaria ai quali era stato esplicitamente richiesto di esprimersi sulle possibili ripercussioni derivanti dall'introduzione del maestro unico. Tra le 9 opzioni proposte, 4²² venivano fatte derivare da quanto sostenuto dallo stesso Ministero per promuovere la figura del maestro unico. Le 4 opzioni, di cui sopra, hanno registrato un 23,05% di scelta²³, a conferma del fatto che ci sono comunque docenti che sono favorevoli all'adozione del modello del maestro unico, indipendentemente dalle questioni di carattere organizzativo che ne possono derivare²⁴.

L'indagine, oltre ad aver permesso di rilevare la situazione percepita dalle scuole per l'anno scolastico 2008/2009, ultimo anno non interessato dalla riforma Gelmini, e per l'anno scolastico 2009/2010, primo anno di applicazione della riforma, ha consentito di compiere analisi comparative su diversi ambiti di approfondimento, così da registrare il grado di soddisfazione degli insegnanti rispetto alle modifiche introdotte.

Tra i punti di forza del presente lavoro, secondo chi scrive, vi è quello di aver messo in evidenza, attraverso dati rilevati in situazione, lo stretto rapporto che sussiste tra definizione di modelli organizzativi, gestione delle risorse umane e qualità del lavoro degli insegnanti. La qualità della scuola e della didattica, non possono essere svincolate dagli aspetti organizzativi e dalle modalità di gestione dei docenti. Pertanto le trasformazioni all'Ordinamento della scuola primaria introdotte dal Decreto Legge n. 137/2008 hanno inciso in modo pesante sull'organizzazione scolastica, oltre ad aver originato una certa discontinuità con i modelli organizzativi del passato, fino a misconoscerne il valore pedagogico e a decretarne l'abrogazione.

In ultima analisi i dati emersi dall'indagine, infatti, non ci consentono di apprezzare positivamente le novità veicolate dalla riforma Gelmini. Nonostante gli sforzi messi in atto da molte scuole nel tentativo di ridurre il meno possibile la propria offerta formativa, permangono comunque dei limiti strutturali imposti direttamente dalla norma. Lo scenario che viene presen-

²² L'introduzione del maestro unico: migliora la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento; favorisce l'interdisciplinarietà; garantisce un insegnamento organico e un apprendimento unitario; permette di curare tutti gli aspetti della personalità dell'alunno.

²³ Cfr. M.A. Bocchetti, *Perché non va il maestro unico*, Armando Editore, Roma, 2009, pp. 105-111.

²⁴ Ivi, pp. 105-118.

tato dalla lettura dei grafici e delle tabelle dell'ultimo capitolo mostra una scuola in sofferenza, stretta nella morsa dell'essenzializzazione delle risorse e svuotata di aspetti che in passato l'avevano resa oggetto di valutazioni positive, anche a livello internazionale, quali l'attenzione alla collegialità, alla pluralità dei docenti, alle compresenze, alla contitolarità dei docenti, alle possibilità di ampliamento dell'offerta formativa, alla personalizzazione dell'apprendimento, all'organizzazione del lavoro dei docenti, ecc.

La speranza è che, anche a partire da ricerche come quella illustrata nel presente lavoro, si possano trovare spunti di riflessione e evidenze in grado di strutturare in modo efficace l'organizzazione interna delle scuole e valorizzare al meglio il lavoro dei docenti, affinché questi diventino davvero attori funzionali al miglioramento della didattica e dell'apprendimento degli alunni.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Le Indicazioni per il curricolo. La parola alle scuole*, in «Notizie della scuola», n. 2-3, 2007.
- AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009.
- Acciarini C., Sasso A., *Prima di tutto la scuola*, Melampo Editore, Milano, 2006.
- Agosti A., Franceschini G., Galanti M.A., *Didattica. Struttura, evoluzione, modelli*, Clueb, Bologna, 2009.
- Alberti A., *Commento ai nuovi programmi della scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Albertoni A., *I programmi per la scuola primaria. Testo e note orientative*, La Nuova Italia, Firenze, 1958.
- Ajello A.M., Meghnagi S. (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
- Ajello A.M., Pontecorvo C., *Il curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Aldrich R. (a cura di), *A Century of Education*, Routledge-Falmer, London, 2002.
- Angori S., *Insegnare. Un mestiere difficile*, Bulzoni, Roma, 2003.
- Archer M.S., *Social origins of educational systems*, SAGE, London, 1979.
- Argyris C., Schön D.A., *Apprendimento organizzativo. Teoria metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano, 1998.
- Armone A., *Progettare a scuola. Strumenti di programmazione delle attività educative*, Carocci, Roma, 2006.
- Asquini G., *Che cosa ci dicono le indagini internazionali sull'istruzione*, in «Economia & lavoro», XLI, Gennaio-Aprile 2007, n.1, pp. 57-75.
- Asquini G., *La competenza in lettura dei quindicenni*, in INVALSI, *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale Pisa 2006*, Armando, Roma, 2008.
- Asquini G., Corsini C., *L'evoluzione dei risultati di lettura nelle diverse edizioni di PISA*, in AA.VV. (a cura di), *PISA 2006 Approfondimenti tematici e metodologici*, Armando, Roma, 2010.
- Aureli T., *L'osservazione del comportamento del bambino*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Ausubel E.D., *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano, 1978.
- Bacchetti F. (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia*, Clueb, Bologna, 2013.
- Balbo L., Chiaretti G., *La scuola del capitale*, Marsilio, Padova, 1973.

- Baldacci M., *Unità di apprendimento e programmazione*, Tecnodid, Napoli, 2005.
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma, 2006.
- Baldacci M., *Curriculum e competenze*, Mondadori Università, Milano, 2010.
- Baldacci M. (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano, 2013.
- Baldacci M., Frabboni F., *La Controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediatico*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Bandini G., *Bambini, maestri, comunità: le esperienze dimenticate di maestri toscani d'eccezione*, in Bandini G., Benelli C., *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova, 2011,
- Bandini G., Benelli C. (a cura di), *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova, 2011.
- Bandura A., *Self efficacy. The exercise of control*, Freeman, New York, 1997.
- Banzato M., *Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell'era digitale*, Clueb, Bologna, 2012.
- Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna, 1969.
- Barbieri E., *La scuola dell'autonomia. Presupposti e commento al regolamento. Ipotesi di piani dell'offerta formativa*, Giunti, Firenze, 1999
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2000.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Becchi E., *Sperimentare nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Becciu M, Colasanti A.R., *La promozione delle capacità personali*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E., *Insegnare prima di insegnare*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Bellatalla L., Russo P., *Lettura e scuola nella società della globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola: Introduzione alla docimologia*, Carocci, Roma, 2003.
- Benvenuto G., Sposetti P., *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*, Anicia, Roma, 2005.
- Berlinguer L., *La scuola nuova*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Bertagna G., *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Bertagna G., *Saperi disciplinari e competenze in «Studium Educationis»*, 2, 2009.
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti al «cacciavite» di Fioroni*, Rubettino, Catanzaro, 2009.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2010.
- Besio S., *Tecnologie assistive per la disabilità*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- Besio S., Chinato M.G., *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti*, Edizioni e/o, Roma, 1996.
- Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Edizioni Unicopli, Milano, 2009.

- Betti C., *Il “nuovo” che sa “d’antico” del ministro Mariastella Gelmini*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009.
- Betti C., *Dall’educazione civile alla convivenza democratica. Uno sguardo ai programmi della scuola elementare dal 1945 al 1985*, in «Nuovo Bollettino CIR-SE», 2012, pp. 33-38.
- Betti C., Cambi F. (a cura di), *Il ‘68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Unicopli, Milano, 2011.
- Betti C., Di Bello G., Bacchetti F., Bandini G., Cattabrini U., Causarano P., *Percorsi storici della formazione*, Apogeo, Milano, 2009.
- Bianchi C., Letta L., Minosso F., Minnaja C., Paccagnella L.G., *Formazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011.
- Bianco M., *Il curriculum. Storia, teorie e modelli applicativi*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Binanti L., Tempesta M. (a cura di), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011.
- Biagioli R., *La pedagogia dell’accoglienza*, ETS, Pisa, 2008.
- Biagioli R., Zappaterra T. (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, 2010.
- Biassoni G., *Cittadini democratici per una società in evoluzione*, in Tosolini A. (a cura di), *Oltre la riforma Gelmini. Per una scuola dell’intercultura*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna, 2008.
- Biemmi I., *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa, 2009.
- Biondi G., *La scuola dopo le tecnologie*, Apogeo, Milano, 2007.
- Blatchford R., Howard R., *Primary-Secondary. Continuity into practice*, Longman Teaching Guidelines, 1993.
- Bloom B.S., Airasian P.W., *Classroom Assessment*, McGraw-Hill, New York, 1991.
- Blum R.E., Arter J.A. (a cura di), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
- Bocchetti M.A., *Perché non va il maestro unico*, Armando Editore, Roma, 2009.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- Boda G., Landi S., *Life skills: il problem solving*, Carocci, Roma, 2005.
- Boffo V., *Comunicare a scuola*, Apogeo, Milano, 2007.
- Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano, 2011.
- Bognandi L. (a cura di), *Scuole dell’autonomia in Europa*, La Scuola, Brescia, 2001.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Razioni, strumenti e percorsi*, Junior, Bergamo, 2004.
- Bonetta G., *Storia della scuola e dei sistemi formativi. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze, 1999.
- Borin P., *Le ragioni della collegialità contro la scelta del maestro unico*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009.

- Bottani N., Cenerini A., *Una pagella per la scuola*, Erickson, Trento, 2003.
- Bottani N., *Les évaluations internationales des acquis des élèves et leur impact sur les politiques de l'éducation*, in «Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales», Vol. 2004/2, pp. 9-20.
- Bresciani P.G., *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie* in «Professionalità», n. 87, 2005.
- Brint S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Brocca B., *Né mosche né ragnatele. La scuola in controluce tra continuità e cambiamento*, Erickson, Trento, 2006.
- Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1966.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1988.
- Bruner J.S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Buchberger F. et al., *Libro verde sulla formazione degli insegnanti in Europa*, Umea, 2000.
- Buoro S., *La nuova scuola a tempo pieno*, Editori Riuniti Paideia, Roma, 1978.
- Burn R.T., Welch B. (a cura di), *Prospettive contemporanee di educazione comparata*, Le Nove Muse, Catania, 2002.
- Burza V., *Dewey nella scuola elementare italiana*, in Spadafora G. (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003.
- Calonghi L., *Strumenti di valutazione. I saggi*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1992.
- Calvani A. (a cura di), *Fondamenti di didattica*, Carocci, Roma 2007.
- Calvani A. (a cura di), *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma, 2011.
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma, 2011.
- Calvani A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento, 2012.
- Calvani A., *Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una "road map" per decisori ed educatori* in «TD Tecnologie Didattiche», vol. 21, 2013, pp. 75-82.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento, 2010.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M., *Valutare la competenza digitale. Prove per la scuola pri-maria e secondaria*, Erickson, Trento, 2011.
- Camaioni L., *Psicologia dello sviluppo e del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Cambi F. (a cura di), *L'arcipelago dei saperi*, I e II, Le Monnier, Firenze, 2000-2001.
- Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma, 2002.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Cambi F. (a cura di), *Ricerca-Azione e scuola. Materiali di riflessione*, IRRE Toscana, Firenze, 2007.
- Cambi F., *Odisea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Loffredo, Napoli, 2008.

- Cambi F., *Un modello, alto, di pedagogia dell'emancipazione*, in Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano, 2009.
- Cambi F., *La scuola del Ministro Gelmini: un "identikit"... a ritroso*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Cambi F. (a cura di), *Media education tra formazione e scuola*, ETS, Pisa, 2010.
- Cambi F., *La "scuola di Firenze" (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, Liguori, Napoli, 1982, pp. 22-23.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., *Le professionalità educative. Tipologie, interpretazione e modello*, Carocci, Roma, 2003.
- Cambi F., Striano M. (a cura di), *L'attualità di John Dewey. Percorsi pedagogici*, in «Studi sulla Formazione», 1, 2003.
- Cambi F., Striano M. (a cura di), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli, 2010.
- Cambi F., Trebisacce G., *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, ETS, Pisa, 2012.
- Campbell D.T., Cook T.D., *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*, Houghton Mifflin, Boston/New York, 1979.
- Campbell D.T., Cook T.D., Shadish W.R., *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*, Houghton Mifflin, Boston/New York, 2002.
- Campbell D.T., Stanley J.C., *Experimental and Quasi-experimental for research*, Houghton Mifflin, Boston/New York, 1963.
- Capperucci D., *Scuola primaria e società della conoscenza*, in «Studi sulla formazione», 2, 2003.
- Capperucci D., *La valutazione delle competenze in età adulta*, ETS, Pisa, 2007.
- Capperucci D., *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Capperucci D., *Il portfolio per la valutazione delle competenze*, in Ulivieri S., Franceschini G., Macinai E. (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa, 2008.
- Capperucci D. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Pro-muovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Capperucci D., *La valutazione autentica nella scuola delle competenze e del successo formativo*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- Capperucci D., *Agenda digitale e Cl@ssi 2.0: politiche e interventi educativi per la promozione della competenza digitale*, in Corsi M., Ulivieri S. (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani a confronto*, ETS, Pisa, 2012.
- Capperucci D., *La valutazione degli apprendimenti nella scuola secondaria*, in S. Ulivieri, *Insegnare nella scuola secondaria*, Edizioni ETS, Pisa, 2012.

- Capperucci D., *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia d'istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- Capperucci D., *Come cambia la scuola primaria con il maestro unico-prevalente: un'indagine longitudinale sulle trasformazioni dell'organizzazione del lavoro degli insegnanti durante il primo quinquennio di attuazione della riforma*, in Atti del Convegno Nazionale Siped *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Catania, 6-8 novembre 2014 (in corso di stampa).
- Capperucci D., Cartei C., *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi e strumenti*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- Capperucci D., Piccioli M., *Il ritorno al maestro unico nella scuola primaria: innovazione o involuzione?*, in Balduzzi L., Mantovani D., Tagliaventi M.T., Tuorto D., Vannini I. (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne, Roma, 2014.
- Carretta S., Daziel M., Mitrani A., *Dalle risorse umane alle competenze*, FrancoAngeli, Milano, 1992.
- Castoldi M., *Uno sguardo sull'Europa: sistemi di valutazione a confronto*, in Id., *Scuola sot-to esame*, La Scuola, Brescia, 2000.
- Castoldi M., *La qualità a scuola. Percorsi e strumenti di autovalutazione*, Carocci, Roma, 2005.
- Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2009.
- Castoldi M., *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2011.
- Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860 – 1985)*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Catarsi E., *I maestri e il "Cuore"*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa), 1996.
- Catarsi E., *La relazione d'aiuto nella scuola e nei servizi socio-educativi*, Edizioni del Cer-ro, Tirrenia (Pisa), 2004.
- Catarsi E., *Competenze didattiche e professionalità docente, curricolo e relazione nella scuola primaria e secondaria*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa), 2008.
- Catarsi E., *Maestro "modulare" e complessità dei saperi*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009.
- Catarsi E., *La denuncia della scuola di classe: Don Milani e Ciari*, in Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano, 2009.
- Cattaneo P. et al., *Essere docente tra autonomie e riforme*, La Tecnica della Scuola, Catania, 2006.
- Cavalli A., *Orientamenti verso la politica scolastica*, in Id. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Cepollaro G., *Le competenze non sono cose*, Guerini e Associati, Milano, 2008.
- Ceri-Ocse, *Uno sguardo sull'educazione. Gli indicatori internazionali dell'istruzione (1998)*, Armando, Roma, 1999.
- Cerini G., A.A.A. *Cercasi ottimismo disperatamente*, in «La vita scolastica», 16-17, 2009.
- Cerini G., Cristanini D. (a cura di), *A scuola di autonomia, dal PEI al POF*, Tecno-did, Napoli, 1999.
- Cerini G., Fiorentini C., Testa E., *Indicazioni per il curricolo: analisi, proposte,*

- percorsi possibili*, Editoriale Ciid, Roma, 2007.
- Cerini G., Frabboni F. (a cura di), *Il curriculum di base*, Tecnodid, Napoli, 2001.
- Cerini G., Silla M.P., Spinosi M., *Enti locali e scuola*, Tecnodid, Napoli, 2004.
- Cerini G., Spinosi M., *La scuola in verticale. Istituti comprensivi e riordino dei cicli. Storia, identità, esperienze, normativa. Guida alla progettazione formativa per la nuova scuola di base*, Tecnodid, Napoli, 2000.
- Cerri R. (a cura di), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Carocci, Roma, 2007.
- Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- Chiosso G., *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia, 1988.
- Ciari B., *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma, 1972.
- Clark R., Nguyen F., Sweller, J., *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*, Preiffer, San Francisco, 2006.
- Cobalti A., *Globalizzazione e istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Codignola E. e A.M., *La scuola-città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.
- Coggi C., Notti A., *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma, 2005.
- Commissione delle Comunità Europee, *Consiglio Europeo di Lisbona. Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo 2000, in http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf.
- Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30 ottobre 2000.
- Commissione delle Comunità Europee, *Obiettivi della strategia Europa 2020*, http://ec.europa.eu/europe2020/reaching-the-goals/targets/index_it.htm.
- Commissione Fassino, *Relazione all'On.le Ministro della Pubblica Istruzione sui lavori della Commissione incaricata della elaborazione preliminare delle linee generali dei nuovi programmi della scuola elementare*, 20 marzo 1982, del D.M. 14 maggio 1981, Roma.
- Comoglio M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1998.
- Coralli F., *Don Milani e don Gnocchi: due esperienze educative a confronto*, in Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano, 2009.
- Corbetta P., Gasperoni G., Pisati M., *Statistica per la ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Corchia F., *Processo formativo e valutazione*, in «Didatticamente», ETS, Pisa, n. 1-2, 2005.
- Corchia F., *Valutazione e qualità dell'istruzione*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Corsi M., Ulivieri S. (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani a confronto*, ETS, Pisa, 2012.
- Covato C., Ulivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e*

- bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano, 2001.
- Craft M. (a cura di), *Teacher education in plural societies. An international review*, Falmer Press, London-Washington D.C., 1996.
- Creswell J.W., *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Sage Publications, California, 2003.
- Cresson E. (a cura di), *Towards a Knowledge Society*, Libro Bianco della Commissione europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1996.
- Crossley M., Watson K., *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference*, Routledge Falmer, London–New York, 2003.
- Damiano E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Daly A.J., *Social Network Theory and Educational Change*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 2010.
- Darling-Hammond L., Sykes G. (a cura di), *Teaching as a learning profession*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.
- D'Alonzo L., *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia, 2008.
- De Anna F., *Autonomia scolastica e rendicontazione sociale. Dal POF al bilancio sociale*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- De Giorgi F., *L'educazione popolare e don Milani*, in Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano, 2009.
- Delors J., *Crescita, competitività, occupazione*, Commissione europea: Libro bianco sullo sviluppo, Unione Europea, Bruxelles, dicembre 1993.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997.
- De Mauro T., *Verso i nuovi curricoli*, MPI, Roma, 2001.
- De Mennato P., *Saperi della mente saperi delle discipline*, Gruppo Editoriale Esse-libri-Simone, Napoli, 2003.
- Demetrio D., Fabbri D., Gherardi S., *Apprendere nelle organizzazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1994.
- Dewey J. (1938), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1949.
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1982.
- Di Bello G., *La storia della scuola italiana*, in Betti C. et al., *Percorsi storici della formazione*, Apogeo, Milano, 2009.
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari, 1993.
- Domenici G., *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli, 1996.
- Domenici G., *Metodologia della ricerca educativa. Corso introduttivo*, Monolite, Roma, 2006.
- Domenici G. (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, Monolite, Roma, 2007.
- Domenici G. (a cura di), *Nuove Indicazioni per il Curricolo: La prova sul campo*, Anicia, Roma, 2008.
- Dovigo F., Micheli O. (a cura di), *Didattica attiva e apprendimenti multipli*, Carocci, Roma, 2008.

- Ellerani P., Gentile M., Sacrestani Mottinelli M., *Valutare a scuola, formare competenze*, SEI, Torino, 2007.
- Eurydice, *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*, Eurydice, Brussels, 2004.
- Eurydice, *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*, Eurydice, Brussels, 2007.
- Eurydice, *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Eurydice, Brussels, 2008.
- Eurydice, *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*, ECAEA/Eurydice, Brussels, 2009.
- Eurydice, *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*, ECAEA/Eurydice, Brussels, 2011.
- Eurydice, *Key Data on Education in Europe 2012*, ECAEA/Eurydice, Brussels, 2012.
- Eurydice, *National Sheets on Education Budgets in Europe – 2013. Eurydice Facts and Figures*, EACEA/Eurydice, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2013.
- Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, ECAEA/Eurydice, Brussels, 2014.
- Falcinelli F., Laici C., *E-learning e formazione degli insegnanti*, Aracne, Roma, 2009.
- Falcinelli F. (a cura di), *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Morlacchi, Perugia, 2007.
- Federighi P., *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*, EU - European Commission Publication Office, Bruxelles, 2013.
- Federighi P., Torlone F., *A Guarantee System for Youth. "One Step Ahead" Through Regional Policies*, Firenze University Press, Firenze, 2013.
- Ferri P., Mantovani S., *Digital kids*, Rizzoli Etas, Milano, 2012.
- Ferraris F.R., Missaglia D., *L'ordinamento della nuova scuola elementare. Gli insegnanti nella scuola della riforma e la Legge 148*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- Figura E., Ricci R., *Il Servizio Nazionale di Valutazione: finalità e caratteristiche*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Fioretti S., *Individualizzazione e motivazione scolastica. Una strategia per favorire l'impegno nell'apprendimento*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Fiorin I., *Il curricolo come strumento della scuola dell'autonomia*, in C. Scurati (a cura di), *Il bambino e la sua scuola*, La Scuola, Brescia, 2002.
- Fiorin I., Cravotta G., *Modelli di scuola, in una scuola in cambiamento*, in Fiorin I., Cravotta G. (a cura di), *La valutazione della scuola*, Coop. S. Tommaso, Messina, 2005.
- Fiorin I., Previtali D., *Promuovere la valutazione*, La Scuola, Brescia, 2013.
- Frabboni F., *Modello pedagogico e curricolo per la scuola elementare: dal tempo*

- pieno al tempo lungo*, in Id. (a cura di), *L'innovazione nella scuola elementare. Tempo pieno, tempo lungo, nuovo curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, 1982.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari, 1992.
- Frabboni F., *Le dieci parole della didattica*, Ethel Editoriale Giorgio Mondadori, Milano, 1994.
- Frabboni F., *La riforma Moratti tra miopie e rimozioni*, in «Studi sulla formazione», 1, 2002.
- Frabboni F., *Sognando una scuola normale*, Sellerio, Palermo, 2009.
- Franceschini G., *Apprendere, insegnare e dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali*, ETS, Pisa, 2000.
- Franceschini G. (a cura di), *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e di didattica per le scuole secondarie*, ETS, Pisa, 2006.
- Franceschini G., *La didattica scolastica: verso un curriculum come ambiente educativo di apprendimento*, in Nesti R., *Didattica nella "primaria". Ambiti e percorsi attuali*, Anicia, Roma, 2012.
- Franceschini G., *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'in-fanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna, 2012.
- Franceschini G., Borin P., *Il curriculum nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*, Carocci, Roma, 2014.
- Fratini C., *L'integrazione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009.
- Frigerio A., *Le nuove Indicazioni nazionali tra competenze e standard*, in «Rivista dell'Istruzione», n. 3, 2007.
- Frigerio A., *Il valore formativo delle discipline: processi, competenze, connessioni*, in AA. VV., *Le Indicazioni per il curriculum. La parola alle scuole*, in «Notizie della scuola», n. 2-3, 2007.
- Fumarco G., *Professione docente. Ruoli e competenze*, Carocci, Roma, 2006.
- Gagné R.M., Briggs L.J., *Fondamenti di progettazione didattica*, SEI, Torino, 1990.
- Galati D., *I metodi della psicologia scientifica*, in Mecacci L. (a cura di), *Manuale di psicologia generale. Storia, teorie e metodi. Cervello, cognizione e linguaggio. Motivazione ed emozione*, Giunti, Firenze, 2001.
- Galliani L., *La scuola in rete*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Gambula G., *Il POF. Un tuffo nell'autonomia. Strumenti e materiali per progettare il piano dell'offerta formativa*, Mursia, Milano, 2002.
- Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano, 1999a.
- Gardner H., *La mente inventata. Le basi biologiche dell'identità e della coscienza*, Guerini e Associati, Milano, 1999b.
- Gatti R., *Che cos'è la pedagogia sperimentale*, Carocci, Roma, 2002.
- Gattico E., Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Monda-dori, Milano, 1998.
- Gentilizi P., Manildo G., Fuso S., *Competenza razionale e didattica dei saperi di base*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Ghelfi D., Guerra L., *La programmazione educativa e didattica*, La Nuova Italia,

- Firenze 1993.
- Gherardi V., *La didattica nella scuola di base. Professionalità e strategie nella costruzione dei saperi*, Carocci, Roma, 2010.
- Gherarducci F., *Alfredo Nesi e il Villaggio Scolastico di Corea*, in G. Bandini, C. Benelli (a cura di), *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova, 2011.
- Ghigne V., *La dispersione scolastica. La parola chiave*, Carocci, Roma, 2005.
- Giosi M., *Formazione intellettuale, parola ed emancipazione in Don Milani*, in Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano, 2009.
- Giovannini M.L., *Valutazione sotto esame*, Ethel Editoriale Giorgio Mondadori, Milano, 1994.
- Giovannini M.L., *La valutazione. Ovvero, oltre il giudizio sull'alunno*, Ethel Editoriale Giorgio Mondadori, Milano, 1995.
- Grange Sergi T., *Programmi, piani e progetti nell'Europa del terzo millennio*, in Paparella N., *Il progetto educativo*, vol. 1, Armando, Roma, 2009.
- Grange Sergi T., *Professionalità educative e la cifra della differenza nelle società complesse*, in Colazzo S., *Sapere pedagogico*, Armando, Roma, 2010.
- Grange Sergi T., *Differenziazione pedagogica e equità formativa nella scuola. Nuove sfide e antichi dibattiti*, in Piu C., Piu A., De Pietro O. (a cura di), *I tempi e i luoghi della formazione*, Monolite, Roma, 2011.
- Grange Sergi T., Bobbio A. (a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*, La Scuola, Brescia, 2011.
- Grimaldi R. (a cura di), *Metodi formali e risorse della Rete*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Grión V., *Insegnanti e formazione*, Carocci, Roma, 2008.
- Guetta S., *Educare ad un futuro incerto*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Hattie, J., *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London, 2009.
- Iacuzzi P.F., Salviati C.I. (a cura di), *No alla scuola di latta. Intervista a Franco Frabboni*, in «La vita scolastica», 16-17, 2010.
- INVALSI (a cura di), *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Roma, Armando, 2007.
- Iosa R., *Fare autonomia*, Mursia, Milano, 2000.
- Iosa R., *Fare la scuola dei nuovi cicli*, Mursia, Milano, 2000.
- ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- ISFOL, *Certificazione delle competenze e life long learning. Scenari e cambiamenti in Italia e in Europa*, 2004.
- Israel G., *Chi sono i nemici della scienza?*, Lindau, Torino, 2008.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erikson, Trento, 2000⁵.
- Laeng M. (a cura di), *I nuovi programmi della scuola elementare*, Giunti e Lisciani Editori, Teramo, 1990.
- La Marca A., *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze*, Arman-

- do, Roma, 2005.
- Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Anicia, Roma, 2006.
- Lave J., Wenger E., *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, University of Cambridge, Cambridge, 1991.
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 2000.
- Lin N., *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*, Cambridge University Press, New York, 2001.
- Lodini E., Vannini I. (a cura di), *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione. Valutare ed accompagnare i percorsi formativi integrati nelle province di Forlì-Cesena e Rimini*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Lodini E., Luppi E., Vannini I. (a cura di), *Promuovere le «competenze per la vita»*, Carocci, Roma, 2007.
- Losito B., *Che cos'è la ricerca-azione?*, Regione Piemonte, Rete Regionale di Servizi per l'Educazione Ambientale, fasc. 3, 1993.
- Losito B., Pozzo G., *Una strategia per il cambiamento*, Carocci, Roma, 2005
- Lucisano P., *Fini e strumenti della valutazione di sistema*, in Lugarini E., *Valutare le competenze linguistiche*, vol. 1, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Lucisano P., *Il valore da aggiungere*, in Corsini C., *Il valore aggiunto in educazione. Un'indagine sulla scuola primaria*, Nuova cultura, Roma, 2008.
- Maccario D., *Insegnare per competenze*, SEI, Milano, 2006.
- Macinai E., *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa, 2008.
- Mannucci A., Collacchioni L., *Didattica e pedagogia dell'inclusione. Percorsi di valorizzazione della persona*, Aracne, Roma, 2013.
- Mannucci A., Landi M., Collacchioni L., *Per una pedagogia e una didattica delle emozioni. Un percorso sperimentale nella scuola primaria*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa), 2006.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 1998.
- Margiotta U., *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Maragliano R. (a cura di), *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*, in «Studi e documenti degli Annali della P.I.», n. 78, Le Monnier, Firenze, 1997.
- Mariani A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014.
- Mariani A., Sarsini D. (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Clueb, Bologna, 2006.
- Marradi A., *L'analisi monovariata*, FrancoAngeli, Milano, 2002⁶.
- Martin M.O. et al., *TIMSS 2007 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut

- Hill (MA), 2008.
- Martini A., *Accountability*, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola*, VI, Tecnodid, Napoli, 2007.
- Martini A., *Le ricerche internazionali sulla rilevazione degli apprendimenti: IEA-PIRLS, IEA-TIMSS e OCSE-PISA*, in Capperucci D., *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Mason L., *Valutare a scuola*, Cleup, Padova, 1997.
- Maturana H., Varela F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1999.
- Maulini C., *Pedagogia della competenza. Epistemologia modelli e tecniche*, Anicia, Roma, 2006.
- Mazzoli P., *Tempo pieno: addio?*, in «La vita scolastica», 1-2, 2010.
- McClelland D.C., *The knowledge testing-educational complex strikes back*, in «American Psychologist», 1, 1994.
- McGilly K., *Classroom lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, MIT Press, Cambridge (MA), 1994.
- Meazzini P., *L'insegnante di qualità: alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Giunti, Firenze 2000.
- Milani L., *L'obbedienza non è più una virtù*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1965.
- Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Modenini M. (a cura di), *Autonomia scolastica e qualità del sistema scolastico e formativo*, MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, AGVA, 2008.
- Molinari L., Felicioni P., Sabatini C., *La professione docente nella scuola autonoma*, Anicia, Roma, 2012.
- Moratti L., *La nostra scuola. Conversazione con Piero Ostellino*, Rizzoli, Milano, 2006.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.
- Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009.
- Moscato R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- Moyles J., Hargreaves L., *The primary curriculum: learning from international perspectives*, Routledge, New York-London, 1998.
- M.P.I., *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola?*, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE), Firenze, 2007.
- M.P.I., *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Tecnodid, Napoli, 2007.

- M.P.I., *La dispersione scolastica. Indicatori di base anno scolastico 2006-2007*, Roma, 2008.
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., *TIMSS. IEA's TIMSS International Report 2003 on Achievement in the Mathematics Cognitive Domains*, Boston College, Boston, MA, 2005.
- Mullis I.V.S. et al., *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill (MA), 2007.
- Mullis I.V.S. et al., *TIMSS 2007 International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill (MA), 2008.
- Mullis I.V.S. et al., *TIMSS Advanced 2008 International Report. Findings from IEA's Study of Achievement in Advanced Mathematics and Physics in the Final Year of Secondary School*, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill (MA), 2009.
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Minnich C.A., Stanco G.M., Arora A., Centurino V.A.S., Castle C.E. *TIMSS 2011 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science, Volumes 1 and 2*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill (MA), 2012.
- Nardi E., *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca Ocse-Pisa*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Negri M., *Scuola di massa in Europa*, G. D'Anna, Firenze, 1975
- Negroponete N., *Essere digitali*, Sperling & Kupfer, Milano, 1995.
- Nesti R., *Didattica nella "primaria". Ambiti e percorsi attuali*, Anicia, Roma, 2012.
- Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, 2004.
- Nussbaum M. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 2011.
- OECD (OCSE), *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, OECD Publishing, 2010.
- OECD (OCSE), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing, 2011.
- OECD (OCSE), *Are boys and girls ready for digital age*, in «PISA in Focus», n. 12, January 2012.
- OECD (OCSE), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing, 2012.
- OECD (OCSE), *Education at a Glance 2012. Indicators OECD*, OECD Publishing, 2012.
- Oliviero S., *Don Milani nell'archivio della fondazione don Nesi*, in Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano, 2009.
- Orefice P., *Il ritorno all'insegnante unico. Una pedagogia per un bambino e una società del passato*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009.
- Ortega F., Velasco A., *La profession de maestro*, DIDE, Madrid, 1991.

- Ostinelli G., *L'educazione degli insegnanti in Europa*, in «Orientamenti Pedagogici», 55, 2008.
- Paletta A., Vidoni D., *Scuola e creazione di valore pubblico*, Armando, Roma, 2006.
- Paoletti G., *Introduzione alla pedagogia sperimentale. Come fare ricerca in campo educati-vo*, Carocci, Roma, 2000.
- Paparella N., Santo A., *Pedagogia sperimentale*, Pensa Multimedia, Lecce, 1997.
- Paparella N., *Il progetto educativo*, voll. 1, 2, 3, Armando, Roma, 2009.
- Pardi P., Simoneschi G. (a cura di), *Tecnologie per l'integrazione. Nuove prospettive di inclusione* in «Studi e Annali della Pubblica Istruzione», 127, 2010.
- Parola A. (a cura di), *L'educatore come ricercatore*, Unicopli, Milano, 2007.
- Peccianti M.C., *Valutare per educare*, in «La vita scolastica», 3, 2010, pp. 20-22.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004.
- Pellerey M., *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli, 2010.
- Penuel W., Riel M., Krause A., Frank K., *Analyzing Teacher's Professional Interactions in a School as Social Capital: A Social Network Approach*, in «Teachers College Record», Vol. 111, N. 1, 2009, pp. 124-163.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000.
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.
- Persichella V., *L'obbligo del diploma. Scuola di massa, lavoro e trasformazione sociale nel Mezzogiorno*, De Donato Editrice, Bari, 1978.
- Petracca C., *Progettare per competenze*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.
- Pezza M., *Marcello Trentanove e la didattica territoriale*, in Bandini G., Benelli C., *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova, 2011.
- Piagentini G., *Team docente e insegnante unico*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino ed altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 1991.
- Poggiali B., *Enzo Mazzi: insegnare con la comunità dell'Isolotto*, in Bandini G., Benelli C., *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova, 2011.
- Poláček K., *QPA – Questionario sui Processi di Apprendimento*, OS, Firenze, 2005.
- Pontecorvo C., *Dal programma al curricolo*, in Whitfield R.C. (a cura di), *Programmazione del curricolo e discipline d'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.
- Pontecorvo C. (a cura di), *Un curricolo per la continuità educativa dai 4 agli 8 anni*, La Nuova Italia, Firenze, 1989.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano, 1995.
- Postlethwaite T.N. (a cura di), *International encyclopedia of national systems of education*, Pergamon, Oxford, 1995².

- Previtali D., *Il bilancio sociale nella scuola*, Lavoro, Roma, 2010.
- Ragazzini D., *Storia della scuola italiana: linee generali e problemi di ricerca*, Le Monnier, Firenze, 1983.
- Ragazzini D., *La storiografia digitale*, UTET, Torino, 2004.
- Ragazzini D., *La legge Casati-Mamiani, ovvero la legislazione scolastica nel passaggio all'Unità*, in Cambi F., Trebisacce G., *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, ETS, Pisa, 2012, pp. 97-114.
- Ranieri M., *Del fare e del pensare nell'era digitale. Per una scuola aperta, creativa e umana*, in Parola A., Bruschi B., *Paesaggi digitali*, Aracne, Roma, 2013.
- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa, 2011.
- Ranieri M., *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*, Firenze University Press, Firenze, 2012.
- Ranieri M., Manca S., *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi, linee guida*, Erickson, Trento, 2013.
- Reguzzoni P., *Autonomie scolastiche in Europa*, in «Aggiornamenti Sociali», n. 2-3/1989.
- Rescalli G., *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Ribolzi L., Maraschiello A., Vanetti R., *L'autovalutazione nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia, 1998.
- Riva M.G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2008.
- Rivoltella P.C. (a cura di), *Scuole in rete e reti di scuole. Temi modelli esperienze*, ETAS, Milano, 2003.
- Rivoltella P.C., *Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia, 2005.
- Rivoltella P.C., Bricchetto E., Fiore F., *Media, storia e cittadinanza*, La Scuola, Brescia, 2012.
- Robasto D., *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Romei P., *La scuola come organizzazione*, FrancoAngeli, Milano, 1993.
- Romei P., *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 2005.
- Ruffini C., Sarchielli V., *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Rubagotti G. (a cura di), *Gli orientamenti 1991 per la scuola materna*, Fabbri, Milano, 1991.
- Ruffini L. (a cura di), *Dizionario Critico dell'autonomia scolastica*, Carocci, Roma, 2000.
- Salerni A., *La disciplina a scuola*, Carocci, Roma, 2005.
- Salviati C.I., *Maestro unico. Parliamone*, in «La vita scolastica», 9-10, 2009, pp. 17-19.
- Salviati C.I., *Tempo pieno dove sei?*, in «La vita scolastica», 3, 2010.
- Santamaita S., *Storia della scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010.

- Santelli Beccegato L., Varisco B.M., *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Guerini Studio, Torino, 2003.
- Santojanni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Santoni Rugiu A., *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Luciano Manzuoli Editore, Firenze, 1980.
- Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma, 2006.
- Santoni Rugiu A., *Don Milani. Una lezione di utopia*, ETS, Pisa, 2007.
- Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2011.
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.
- Schön D.A. (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Schwab J.J., *La struttura della conoscenza e il curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, 1971.
- Scuola di Barbina, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- Sergiovanni T., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.
- Sergiovanni T., *The Lifeworld of Leadership*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco, 2000.
- Serpieri L., *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 2000.
- Scheerens J., *School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation*, in D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective*, Elsevier Science, Oxford, 2002.
- Siniscalco M.T., Bolletta R., Mayer M., Pozio S., *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Zanichelli, Bologna, 2008.
- Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2005.
- Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Spicola M., *La scuola s'è rotta. Lettera di una professoressa*, Einaudi, Torino, 2010.
- Stenhouse L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, 1975, trad. it. Id., *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma, 1977.
- Steyn H.J., Wolhuter C.C., *Education Systems of Emerging Countries. Challenges of the 21st Century*, Keyrkoopie, Noordbrug, 2000.
- Striano M. (a cura di), *Progettazione, tutorship, knowledge management. Modelli operativi e professionali nella formazione continua*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- Strollo M.R. (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Surian A. (a cura di), *Un'altra educazione in costruzione*, ETS, Pisa, 2003.

- Taylor S. et al. (a cura di), *Educational policy and the Politics of Change*, Routledge, London, 1997.
- Tobias S., Duffy T.D. (a cura di), *Constructivist instruction: Success or failure?*, Routledge, Taylor & Francis, New York, 2009.
- Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Trinchero R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Trinchero R., *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*, Erickson, Trento, 2006.
- Trinchero R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa, 1999.
- Trisciuzzi L., *Dizionario di Didattica*, ETS, Pisa, 2001.
- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Trisciuzzi L., Corchia F., *Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi*, ETS, Pisa, 1999³.
- Trisciuzzi L., Franceschini G. (a cura di), *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata. Figure di sistema e Funzioni obiettivo*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T., *Dislessia, disgrafia e didattica inclusiva* in «Annali della Pubblica Istruzione», vol. 2, 2011, pp. 51-76.
- Ulivieri S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1999.
- Ulivieri S. (a cura di), *La formazione della dirigenza scolastica*, ETS, Pisa, 2004.
- Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano, 2007.
- Ulivieri S., *Del "valore" sociale e culturale delle maestre e dei maestri*, in AA.VV., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009.
- Ulivieri S. (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, ETS, Pisa, 2012.
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*, Atti del Convegno, 15-17 maggio 2008, 2010.
- Ulivieri S., Giudizi G., Gavazzi S. (a cura di), *Dal banco alla cattedra*, ETS, Pisa, 2002.
- UNESCO, *Digital Literacy in Education*, UNESCO IITE Publishing, May 2011.
- UNESCO, *Education For All. Global Monitoring Report*, Unesco Publishing, Paris, 2012.
- UNESCO, *World Atlas of Gender Equality in Education*, Unesco Publishing, Paris, 2012.
- UNESCO, *Youth and skill. Putting education to work*, Unesco Publishing, Paris, 2012.
- Valentino A., *Progettare e organizzare la scuola*, Casa Editrice Valore Scuola, Roma, 2001.
- Vannini I., *La qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Erickson, Trento, 2009.
- Varisco B.M., *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove*

- prospettive*, Guerini Studio, Milano, 2000.
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2002.
- Venezky R., Kárpáti A. (a cura di), *ICT, Education and Innovation. Special Issue, Education, Communication and Information*, Vol. 4, n. 1, 2004.
- Vertecchi B. (a cura di), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Vertecchi B., Agrusti G., *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Vertecchi B., Agrusti G., Losito B., *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Vertecchi B., La Torre M., Nardi N., *Valutazione analogica ed istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- Viganò R., Cattaneo A., *Valutare nei sistemi formativi. Metodologia e pratiche organizzative*, Vita e Pensiero, Milano, 2012.
- Visocchi R., *L'evoluzione dei pubblici poteri dalle riforme degli anni '90*, in Arnone A., Visocchi R., *L'attività di gestione del dirigente scolastico. Strumenti formali, modelli e responsabilità*, Euroedizioni, Torino, 2008.
- Von Glasersfeld E., *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1998.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari, 1990.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002), *Coltivare comunità di pratica*, trad. it., Guerini, Milano, 2007.
- Wiggins G., *The case for authentic assessment*, in «Practical Assessment, Research & Evaluation», 2 (2), 1990.
- Wiggins G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco (CA), 1993.
- Wiggins G., *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey Bass, San Francisco (CA), 1998.
- Winter S.G., *Conoscenza e competenze come risorse strategiche*, in Teece D.J. (a cura di), *La sfida competitiva*, McGraw-Hill Italia, Milano, 1989.
- Wittorski R., *De la fabrication des compétences*, in «Education Permanente», 136, 1998.
- Worthen B.R., *Measurement and Assessment in Schools*, Longman, Reading (MA), 1999².
- Zanniello G. (a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma, 2008.
- Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa, 2010.
- Zappaterra T., *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*, ETS, Pisa, 2012.

